COMUNICACIÓ EDUCATIVA

REVISTA D'ENSENYAMENT DE LES COMARQUES MERIDIONALS DE CATALUNYA

Número 35 · 2022



ISSN: 1575-9911 · EISSN: 2339-5559 — https://revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Datos catalográficos. Servicio de Biblioteca de la Universidad Rovira i Virgili

Comunicació educativa [Recurs electrònic]: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya. – Revista electrònica. – Any XXXII, N. 35 (2022)- . – Tarragona : Publicacions URV, 2022
Anual
Títol variant: CE
Descripció basada en: Any XX, N. 24 (2011), el 3 març 2013
Publicació realitzada per les Àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili amb la col·laboració de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.
Versió electrònica en línia del mateix títol en paper
ISSN 1575-9911 (versió paper)
eISSN 2339-5559
Accés lliure: http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/comeduc
1. Ensenyament - Revistes. 2. Pedagogia – Revistes. 3. Revistes electròniques I. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de Tarragona. II. Publicacions URV. III. Títol. IV. Títol variant

Comunicació Educativa. Revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya
Any XXXII, número 35. Tarragona, 2022

Edició:
Publicacions URV
Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474
www.publicacions.urv.cat/
publicacions@urv.cat

ISSN: 1575-9911
EISSN: 2339-5559
Dipòsit Legal: T-462-2013

Administració:
Universitat Rovira i Virgili
Campus Sescelades
Carretera de Valls, s/n
43007 Tarragona
comunicacio.educativa@urv.cat

Col·laboració:
Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia

ÍNDEX

Editorial. Una nova refundació de l'Escola Nova: Brussel·les 2022 5
ALBERT IRIGOYEN

Entrevista a Philippe Meirieu 9
ALBERT IRIGOYEN

Discurs de cloenda de l'acte de reconeixement al Dr. Antoni Gavaldà . . 59
ANTONI GAVALDÀ TORRENTS

ARTICLES

La formació del pensament crític de l'alumnat de 4t d'ESO a partir de l'anàlisi dels seus relats sobre la crisi econòmica 79
MERCÈ ANDREU I ROSÉS, ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Resolució de problemes i aprenentatge de les matemàtiques escolars . 101
LUISA GIRONDO, CARME JULIÀ

La memòria de l'espai públic. Experiència didàctica sobre el nomenclàtor del primer franquisme a Tortosa (Baix Ebre) 117
AGUSTÍ CAMPOS PERALES

Espais d'aprenentatge a l'educació infantil: un estudi de cas 141
JANAINA MINELLI DE OLIVEIRA

Tallers d'estimulació musical primerenca: un estudi de cas 161
SERGIO NIETO-FERNÁNDEZ, ADRIEN FAURE-CARVALLO

RESSENYES

Didàctica, història, cooperació i justícia social. 187
JOAN CALLARISA MAS

Didàctica, història, cooperació i justícia social. 193
JOAN CALLARISA MAS

Los surcos del azar 199
Francesc Delpueyo Aceña

Los surcos del azar 206
Francesc Delpueyo Aceña

El cálido abrazo de la música 213
Adrien Faure-Carvallo, Mercè Navarro-Calafell

El cálido abrazo de la música 217
Adrien Faure-Carvallo, Mercè Navarro-Calafell

Normes per a la presentació de treballs a la revista 221

EDITORIAL
UNA NOVA REFUNDACIÓ DE L'ESCOLA NOVA: BRUSSEL·LES 2022

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Del 29 d'octubre a l'1 de novembre de 2022 s'ha celebrat a Brussel·les la 3a Biennal Internacional de l'Escola Nova. Organitzada per Convergències per l'Escola Nova [Convergence(s) pour l'Éducation Nouvelle],[1] hi han assistit més de 500 docents i investigadors d'arreu del món.

Cent anys després de la reunió de Calais (1921), de la qual sorgí la Lliga Internacional de l'Escola Nova, i noranta anys després del Congrés de Niça (1932), en què participaren Cousinet, Montessori i Freinet —entre molts d'altres—, a Brussel·les, el moviment Convergence(s) ha establert l'any 2022 perquè reneixi el compromís amb l'ideal d'un món solidari, fratern i cooperatiu, en un moment d'una nova crisi geopolítica mundial i amb la crisi climàtica ben certificada.

1 Enllaç al web de la Biennal: <https://convergences-educnouv.org/2022-la-biennale/>. Consultat l'11/11/2022.

Comunicació Educativa, núm. 35, 2022, pàg. 5-7 | DOI: 10.17345/comeduc20225-7
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

La Biennal —organitzada gràcies a l'impuls dels CEMÉA,[2] el CRAP de *Cahiers pédagogiques*,[3] la FESPI,[4] la FICEMÉA,[5] la FIMEM,[6] el GFEN,[7] l'ICEM-Pédagogie Freinet,[8] l'ICEM34-Pédagogie Freinet[9] i el LIEN[10]— ha estructurat les jornades en més de vint debats i més de seixanta tallers on s'ha pogut confrontar, posar en comú i compartir diverses pràctiques d'aula. A més, ha presentat el manifest "El món que volem, els valors que defensem" ("Le monde que nous voulons, les valeurs que nous défendons"), deu reptes per reafirmar que l'Escola Nova el 2022: (1) comporta un projecte d'emancipació i democratització; (2) és decididament positiva; (3) promou la visió emancipadora dels sabers; (4) proposa, debat i crea al si de col·lectius solidaris; (5) no es deté en cap frontera; (6) s'esforça per conjugar el dir i el fer; (7) contempla cada infant, cada jove, com un ésser inconclús i complet a la vegada; (8) advoca per una escola oberta i democràtica; (9) es compromet a aplicar una visió global de l'educació, i (10) afronta els desafiaments del segle XXI.

No obstant això, perquè no esdevingui un altre escrit retòric amb bones intencions, el manifest haurà d'aterrar en la pràctica real del dia a dia, concretar-se en les aules i àrees dels diversos nivells educatius, i també en la formació docent, la formació permanent, les propostes educatives, etc.

La cloenda de la Biennal va anar a càrrec de Philippe Meirieu, que entrevistem en aquest número 35 (2022) de COMUNICACIÓ EDUCATIVA. Aquesta

2 Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMÉA): <https://cemea.asso.fr/>. Consultat l'11/11/2022.

3 Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP) de la revista *Cahiers pédagogiques*: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/>. Consultat l'11/11/2022.

4 Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants (FESPI): <https://www.fespi.fr>/. Consultat l'11/11/2022.

5 Fédération Internationale des CEMÉA (FICEMÉA): <https://ficemea.org/?page_id=2>. Consultat l'11/11/2022.

6 Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne – Pédagogie Freinet (FIMEM – Pédagogie Freinet):<https://www.fimem-freinet.org/>. Consultat l'11/11/2022.

7 Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN): <https://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>. Consultat l'11/11/2022.

8 Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet (ICEM – Pédagogie Freinet): <https://www.icem-pedagogie-freinet.org>/.

9 Institut Coopératif de l'École Moderne de l'Hérault (34) – Pédagogie Freinet (ICEM34 – Pédagogie Freinet): <https://www.icem34.fr/>. Consultat l'11/11/2022.

10 Lien International d'Éducation Nouvelle (LIEN): <http://lelien2.org/>. Consultat l'11/11/2022.

entrevista complementa les dels darrers números de la publicació, en què hem parlat amb experts, amb perfils ben diferents, sobre la cooperació entre alumnes. En el número 33 (2020), vam entrevistar Antoni Gavaldà,[11] que vehicula els valors cooperatius amb l'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, i en el número 34 (2021), Sylvain Connac,[12] per anar més enllà de l'aprenentatge cooperatiu que coneixem i mostrar un ventall molt més ampli de la cooperació entre alumnes que practiquem en el nostre sistema educatiu.

Philippe Meirieu, especialista de la "pedagogia diferenciada" i expert en treball en grup, ens parla sobre l'aprenentatge en grup, el *desig de saber* i el *desig d'aprendre*, el tractament de l'actualitat a l'aula i els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), i a més ens aporta diferents graus i tipologies de cooperació entre alumnes.

Un número més, continuem treballant perquè Comunicació Educativa ofereixi propostes teòriques i metodològiques per transferir-les a les aules de tots els nivells educatius i de totes les àrees educatives. En aquest número, també hi trobareu el discurs reflexiu que Antoni Gavaldà va pronunciar el dia del seu homenatge a la URV i cinc articles: el primer sobre el pensament crític, problemes socials rellevants i la didàctica de les ciències socials, recerca que ha pogut servir com a experimentació d'alguns aspectes clau de la proposta dels nous programes de ciències socials del nou currículum; el segon sobre la resolució de problemes en les matemàtiques escolars; el tercer sobre la memòria democràtica i l'espai públic; el quart sobre espais d'aprenentatge a Educació Infantil; i el cinquè sobre un estudi de cas de tallers d'estimulació musical primerenca. També hi podreu llegir tres ressenyes: la primera sobre un llibre coordinat per Pons-Altés, conformat per propostes educatives per al foment de la memòria democràtica a l'aula; la segona sobre el còmic premiat "Los zurcos del azar" de Paco Roca, per a treballar-lo a Història a les aules de secundària; i la darrera sobre l'obra de Trallero, en què es descriu multitud de propostes de Didàctica de la Música.

I així anem seguint, abocats a reflexions i pràctiques de futur present.

11 A. Irigoyen (2020), "Entrevista a Antoni Gavaldà", *Comunicació Educativa*, 33, 7–28: <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>.

12 A. Irigoyen (2021), "Entrevista a Sylvain Connac", *Comunicació Educativa*, 34, 7–51: <https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>.

ENTREVISTA A PHILIPPE MEIRIEU

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Resum

Entrevista a Philippe Meirieu, investigador, polític francès i especialista en ciències de l'educació i pedagogia. Professor emèrit de Ciències de l'Educació a la Universitat Lumière-Lyon-II i doctor *honoris causa* per la Universitat Lliure de Brussel·les i la Universitat de Mont-real. Ha ensenyat en tots els nivells educatius, ha dirigit l'*Institut National de Recherche Pédagogique* i ha participat en nombroses reflexions i reformes del sistema educatiu francès.

En l'entrevista, Meirieu esclareix sobre l'aprenentatge en grup, assenyala que, si el docent demana a l'alumnat que faci una tasca grupal, s'estableixen rols entre pensadors, executants, inactius i molestadors. Afirma que la cooperació no esdevé de manera espontània en el grup i en distingeix set nivells de cooperació entre alumnes. Defineix *pedagogia diferenciada* i descriu la inclusió escolar real.

Sobre el tractament de l'actualitat a l'aula, dilucida que l'escola ha de ser prepolítica i crítica, i que també s'ha de tractar la crisi ecològica i els ODS per desenvolupar nous ideals en els joves. Afirma que la tecnologia digital pot ser una eina meravellosa però també un verí. I diferencia el *desig de saber* i el *desig d'aprendre*, a la vegada que critica la *normalització* en l'aprenentatge i explica els beneficis de la *normativitat*.

Comunicació Educativa, núm. 35, 2022, pàg. 9-57 | DOI: 10.17345/comeduc20229-57
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Meirieu, autor de nombroses investigacions i llibres publicats en diversos idiomes sobre diferenciació pedagògica i filosofia de l'educació, en l'entrevista valora la directivitat i la no-directivitat en l'ensenyament-aprenentatge, i parla sobre l'Escola Nova, Vigotski, Piaget i Chomsky. Elogia Aronson i el Trencaclosques. I assenyala que el docent ha de tenir un projecte ètic i alhora dominar contingut i tècnica.

Paraules clau: Aprenentatge en grup; pedagogia diferenciada; cooperació; desig d'aprendre; normativitat; ODS.

Abstract

Interview with Philippe Meirieu, researcher, French politician and specialist in educational sciences and pedagogy; professor emeritus of educational sciences at the Université Lumière-Lyon-II and recipient of honorary doctorates from the Université Libre de Bruxelles and the University of Montreal. He has taught at every educational level, served as director of the French National Institute for Educational Research and been involved in numerous reflections on and reforms of the French education system.

In the interview, Meirieu discusses group learning, and points out that when teachers ask students to complete a group task, the participants take on specific roles, acting as thinkers, doers, inactives and disturbers. He maintains that cooperation does not spontaneously develop in groups and distinguishes seven levels of cooperation among students. He defines differentiated instruction and describes real inclusive education.

On addressing current affairs in the classroom, he states that schools should be pre-political and critical, and that the environmental crisis and SDGs should be discussed as a means of engendering new ideals among young people. He argues that digital technology can be both a marvellous tool and a kind of poison. And he differentiates between the *desire to know* and the *desire to learn*, while criticizing *normalization* in learning and explaining the benefits of *normativity*.

Meirieu, author of a wealth of research and books published in many different languages on instructional differentiation and educational philosophy, discusses directivity and non-directivity in teaching-learning and speaks about the New School, Vygotsky, Piaget and Chomsky. He praises Aronson and the jigsaw classroom. He points out that teachers must have an ethical vision and at the same time master both content and technique.

Keywords: Group learning; differentiated instruction; cooperation; desire to learn; normativity; SDGs.

Résumé
Interview de Philippe Meirieu, chercheur, homme politique français et spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie; professeur émérite en Sciences de l'éducation de l'Université Lumière-Lyon-II et *doctor honoris causa* de l'Université libre de Bruxelles et de l'Université de Montréal. Il a enseigné à tous les niveaux, dirigé l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) et a participé à de nombreuses réflexions et réformes du système français de l'enseignement.

Dans l'interview, Philippe Meirieu apporte des précisions sur l'apprentissage en groupe, il précise que si l'enseignant demande aux élèves de faire une tâche de groupe, des rôles s'établissent entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs. Il précise que la coopération ne se fait pas spontanément dans le groupe et il identifie sept niveaux de coopération entre élèves. Il définit la *pédagogie différenciée* et décrit l'inclusion scolaire véritable.

Au sujet de la situation actuelle de l'enseignement, il précise que l'école doit être pré-politique et critique, et que la crise écologique et les ODD doivent également être traitées afin de contribuer à l'apparition de nouveaux idéaux chez les jeunes. Il affirme que le numérique peut être un outil formidable mais aussi un poison. Et il fait la distinction entre le *désir de savoir* et le *désir d'apprendre* tout en critiquant la *normalisation* dans l'apprentissage, et il explique les avantages de la *normativité*.

Auteur de nombreuses recherches et ouvrages publiés en plusieurs langues sur la différenciation pédagogique et la philosophie de l'éducation, Philippe Meirieu évalue dans l'interview la directivité et la non-directivité dans l'enseignement-apprentissage, il aborde le thème de la Nouvelle École, et il cite Vygotski, Piaget et Chomsky. Il fait les éloges d'Aronson et de sa classe puzzle. Et il précise que l'enseignant doit avoir un projet éthique et maîtriser en même temps le contenu et la technique.

Mots clés: Apprendre en groupe; pédagogie différenciée; coopération; désir d'apprendre; normativité; ODD.

Introducció biogràfica



Figura 1. Philippe Meirieu.

Philippe Meirieu és investigador, assagista, polític francès i especialista en ciències de l'educació i pedagogia. Professor emèrit de Ciències de l'Educació a la Universitat Lumière-Lyon-II i doctor *honoris causa* per la Universitat Lliure de Brussel·les i la Universitat de Mont-real. Ha ensenyat en tots els nivells educatius, ha dirigit l'*Institut National de Recherche Pédagogique* i ha participat en nombroses reflexions i reformes del sistema educatiu francès.

Va defensar, l'any 1983, la seva tesi doctoral sobre la interacció entre iguals en l'aprenentatge i el treball en grup; ha coordinat diverses experiències educatives centrades en la pedagogia diferenciada. També és autor de la sèrie de televisió emesa a France 5 i composta per vint-i-sis programes "L'éducation en questions", dedicada als grans pedagogs i les grans qüestions de la pedagogia.

Vicepresident de la regió Roine-Alps fins al 2015, dirigeix la col·lecció "Pédagogies" de l'editorial *ESF Sciences Humaines* des de la seva creació l'any 1991, i és autor de nombrosos treballs, publicats en diversos idiomes, relacionats amb les doctrines pedagògiques, la filosofia de l'educació, l'escola i els aprenentatges. Heus aquí alguns dels seus llibres de referència: *Frankenstein educador* (1998, Editorial Laertes); *La opción de educar. Ética y pedagogía* (2001, Octaedro); *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (2009, Octaedro); *Le plaisir d'apprendre* (2018, Autrement); *Pedagogía: Necesidad de resistir* (2018, Editorial Popular); *La réplica* (2020, Dr Buk); *Ce que l'école peut encore pour la démocratie* (2020, Autrement); *Dictionnaire inattendu de pédagogie* (2021, ESF Sciences Humaines).[1]

1 El seu lloc web, on Meirieu parla de l'actualitat educativa i on es poden consultar les seves reflexions i tota la seva bibliografia: <http://meirieu.com/>

Introduction biographique



Figure 1. Philippe Meirieu.

Philippe Meirieu est chercheur, essayiste, homme politique français et spécialiste des Sciences de l'Éducation et de la pédagogie. Professeur émérite de Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière-Lyon-II et docteur *honoris causa* de l'Université Libre de Bruxelles et de l'Université de Montréal. Meirieu a enseigné à tous les niveaux d'enseignement, dirigé l'Institut National de Recherche Pédagogique et a été associé à de nombreuses réflexions et réformes du système éducatif français.

Philippe Meirieu a soutenu sa thèse de doctorat en 1983 sur l'interaction entre pairs dans l'apprentissage et le travail en groupe ; il a animé plusieurs expériences pédagogiques axées sur la «différenciation pédagogique». Il est aussi l'auteur de la série télévisée composée de 26 émissions diffusées sur France 5 : « L'éducation en questions » consacrées aux grands pédagogues et aux grandes questions de la pédagogie.

Vice-président de la région Rhône-Alpes jusqu'en 2015, il dirige la collection *Pédagogies* d' « ESF Sciences humaines » depuis sa création en 1991, et est l'auteur de nombreux ouvrages, publiés en plusieurs langues, qui portent sur les doctrines pédagogiques, la philosophie de l'éducation, l'école et les apprentissages. Quelques-uns de ses ouvrages de référence : *Frankenstein Educador* (1998, Editorial Laertes) ; *La opción de educar. Ética y pedagogia* (2001, Octaedro) ; *Aprender, sí. Pero ¿cómo ?* (2009, Octaedro) ; *Le Plaisir d'apprendre* (2018, Autrement) ; *Pedagogía : Necesidad de resistir* (2018, Editorial Popular) ; *La réplica* (2020, Dr Buk) ; *Ce que l'école peut encore pour la démocratie* (2020, Autrement) ; *Dictionnaire inattendu de pédagogie* (2021, ESF Sciences humaines).[1]

1 Son site internet, où Meirieu évoque l'actualité pédagogique et où l'on peut consulter ses réflexions et toute sa bibliographie <http://meirieu.com/>

1. En la seva tesi doctoral, va analitzar l'aprenentatge en grup.[2] *A quines conclusions va arribar?*

La conclusió principal és que no n'hi ha prou amb posar els alumnes en grup perquè de manera espontània s'organitzi la cooperació. Al contrari, si deixem els alumnes en grup i els demanem que facin una tasca, el que passa espontàniament és el repartiment de rols entre pensadors, executants, aturats i molestadors [*concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs*].

S'instal·la, llavors, una mena de dinàmica *natural* que fa que els qui tenen competències les utilitzin, i els qui estan marginats perquè no en tenen no progressin ni es beneficiïn del treball col·lectiu. Aquests darrers s'acontenten amb una espècie de satisfacció narcisista en la mesura que s'identifiquen amb el resultat. Però s'identifiquen amb el resultat com a compensació per la seva frustració en la consecució d'aquest. Quan és precisament perquè ells no hi han participat, que és reeixit, el resultat. I, per tant, el que vaig posar de manifest a la tesi, i que després va donar lloc a molt nombrosos treballs al voltant de la qüestió de la cooperació, és que no n'hi ha prou amb ajuntar els nens i dir-los "treballeu junts" perquè es produeixi la cooperació.

El que he demostrat des d'aleshores és que la distribució de rols entre pensadors, executors, inactius i molestadors té una lamentable tendència a enquistar-se en els individus. I, de fet, s'aconsegueix una mica el contrari del que es volia, ja que en general, quan es fomenta la idea de cooperació es fa amb la idea de fons de l'emancipació. Tanmateix, el que passa en realitat és el contrari de l'emancipació: és l'encasellament d'un subjecte en una manera de ser i una competència prèvies, i no pas el desenvolupament de noves competències que es vol que es produeixi durant aquest treball.

A més, en aquesta tesi vaig intentar exposar quines són les condicions perquè hi hagi una cooperació genuïna dins d'un grup i perquè aquest grup beneficiï cadascun dels individus per mitjà a la vegada de l'aportació de cadascú i de l'èxit de tothom. Per a això, vaig utilitzar els treballs de Jean Piaget i d'Anne-Nelly Perret-Clermont al voltant de la noció de conflicte sociocognitiu i em vaig preguntar quines són les condicions perquè hi hagi un conflicte sociocognitiu en una interacció entre iguals.

2 Meirieu va llegir la tesi doctoral el 1983, i en van sortir aquests dos llibres: *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1* (1984, Chronique Sociale); *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe 2* (1984, Chronique Sociale).

1. Dans votre thèse de doctorat, vous avez analysé l'apprentissage en groupe.[2] *À quelles conclusions êtes-vous parvenu ?*

La conclusion principale, c'est qu'il ne suffit pas de mettre des élèves en groupe pour que la coopération s'organise de manière spontanée. Au contraire même, si on laisse des élèves en groupe et qu'on leur demande de réaliser une tâche, ce qui se produit spontanément, c'est la répartition des rôles entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs.

Il y a alors une sorte de dynamique « naturelle » qui s'installe, qui fait que ceux et celles qui ont des compétences utilisent ces compétences, et que ceux et celles qui sont marginalisés parce qu'ils n'ont pas de compétences ne progressent pas et ne bénéficient pas du travail collectif. Ils se contentent d'une forme de satisfaction narcissique dans la mesure où ils s'identifient au résultat. Mais ils s'identifient au résultat en compensation de leur frustration dans la fabrication de ce dernier. C'est parce qu'ils n'ont pas participé que le résultat est réussi. Et donc, ce que j'ai montré là et qui a donné lieu ensuite à de très nombreux travaux autour de la question de la coopération, c'est qu'il ne suffit pas de mettre des enfants ensemble et de leur dire « travaillez ensemble » pour que la coopération s'opère.

Ce que j'ai montré depuis, c'est que la répartition des rôles entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs a une fâcheuse tendance à s'enkyster chez les individus. Et, au fond, on parvient un peu à l'inverse de ce que l'on souhaitait, puisqu'en général, on promeut l'idée de coopération avec en arrière-fond l'idée d'une émancipation. Or, en réalité, c'est le contraire de l'émancipation qui se passe : c'est l'enfermement d'un sujet dans un donné et une compétence préalables et non pas le développement de nouvelles compétences qui se produit au cours de ce travail.

Mais, par ailleurs, j'ai essayé de montrer dans cette thèse quelles étaient les conditions pour qu'il y ait véritablement coopération au sein d'un groupe et pour que ce groupe bénéficie à chacun des individus à travers à la fois l'apport de chacun et la réussite de tous. J'ai utilisé pour cela des travaux de Jean Piaget et d'Anne-Nelly Perret-Clermont autour de la notion de conflit sociocognitif et je me suis demandé quelles étaient les conditions pour qu'il y ait un conflit sociocognitif dans une interaction entre pairs.

2 Meirieu a lu la thèse de doctorat en 1983, et ces deux livres en sont sortis : *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1* (1984, Chronique Sociale) ; *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe 2* (1984, Chronique Sociale).

Vaig treballar els diferents tipus de condicions. Hi ha condicions d'homogeneïtat estructural (les persones han de poder parlar entre elles) i, alhora, d'altres d'heterogeneïtat situacional (les persones han de tenir alguna cosa concreta a dir de manera individual).

Per fer-ho operatiu, vaig treballar amb quatre famílies d'operacions mentals, que fan referència, per a mi, a quatre tipus de dispositius grupals, que són el pensament inductiu, el pensament deductiu, el pensament analiticosintètic i el pensament divergent.

Aquesta tipologia s'inspira en les reflexions taxonòmiques que Louis D'Hainaut fa a la seva obra *Des fins aux objectifs de l'éducation* [De les finalitats als objectius de l'educació]. La noció d'operació mental no es pren aquí en el sentit de les ciències cognitives o de les neurociències actuals, sinó més aviat en el sentit d'una *hipòtesi* sobre allò que s'ha de treballar *dins el cap* de l'alumne (allò que ell *opera*) quan aquest aborda un coneixement i que cal que se n'apropiï. I aquesta *hipòtesi* serveix com a interfície per a construir el dispositiu d'aprenentatge adequat.

Vaig descobrir fa relativament poc (només uns deu anys, molt després, doncs, de la meva tesi) els treballs d'un col·lega nord-americà, Elliot Aronson, que trobo extremament interessants i que s'acosten molt a allò que vaig proposar. Jo desconeixia les seves obres, i crec que ell desconeixia les meves. Aronson treballava a Texas, a Austin, el 1971. És la fi de l'*apartheid* i es posen a les mateixes aules alumnes d'origen hispà, alumnes d'origen africà i alumnes d'origen amerindi amb *blancs*. I es demana a Aronson que ideï un dispositiu didàctic que permeti progressar a aquests alumnes fent el possible perquè la classe no sigui una mera juxtaposició de comunitats que s'ignoren mútuament. Es vol millorar els aprenentatges i alhora construir el col·lectiu, treballar en el pla cognitiu i en el de la socialització. I Aronson, en aquell moment, amb el seu equip d'estudiants, va implementar un sistema que ell anomena la *classe trencaclosques*, que és un sistema que trobo extremament interessant, i que és molt proper al que vaig proposar jo. Suggereix que el professor divideixi cada lliçó en cinc parts, i que cadascuna d'aquestes l'estudiï una cinquena part dels estudiants perquè així tots esdevinguin en certa manera experts en una de les parts. Els alumnes que han treballat la mateixa part es reuneixen per comparar la seva comprensió. Tot seguit, es creen *grups trencaclosques* en cadascun dels quals un estudiant és especialista en la part 1, un altre en la 2, un altre en la 3, un altre en la 4 i un altre en la 5, i aleshores

J'ai travaillé sur les différents types de conditions. Il y a des conditions d'homogénéité structurelle (il faut que les personnes puissent se parler) et, en même temps, d'hétérogénéité conjoncturelle (il faut que les personnes aient quelque chose de spécifique à dire, chacune de leur côté).

Pour rendre cela opérationnel, j'ai travaillé sur quatre familles d'opérations mentales, qui renvoient, pour moi, à quatre types de dispositifs groupaux que sont la pensée inductive, la pensée déductive, la pensée analytico-synthétique et la pensée divergente.

Cette typologie est inspirée des réflexions taxonomiques de Louis D'Hainaut, dans son ouvrage « Des fins aux objectifs de l'éducation ». La notion d'opération mentale n'est pas prise, ici, au sens des sciences cognitives ou des neurosciences d'aujourd'hui, mais plutôt au sens d'une « hypothèse » sur ce qui doit se travailler « dans la tête » de l'élève (ce qu'il « opère ») quand il aborde un savoir et qu'il doit se l'approprier. Et cette « hypothèse » sert d'interface pour construire le dispositif d'apprentissage approprié.

J'ai découvert relativement récemment – il y a une dizaine d'années simplement, donc longtemps après ma thèse – des travaux d'un collègue américain que je trouve extrêmement intéressants, Elliot Aronson et qui sont très proches de ce que j'ai proposé. J'ignorais ses travaux et je pense qu'il ignorait les miens. Aronson a travaillé au Texas, à Austin en 1971. C'est la fin de l'apartheid et on met dans les mêmes classes des élèves d'origine hispanique, des élèves d'origine africaine, des élèves d'origine amérindienne avec des « blancs ». On demande à Aronson d'imaginer un dispositif didactique qui permettrait à ces élèves de progresser tout en faisant en sorte que la classe ne soit pas simplement une juxtaposition de communautés qui s'ignorent. On veut, tout à la fois, améliorer les apprentissages et construire du collectif, travailler sur le plan cognitif et à celui de la socialisation. Et Aronson, à ce moment-là, avec son équipe d'étudiants, met en place un système qu'il appelle la « classe puzzle » : c'est un système que je trouve extrêmement intéressant, qui est très proche de ce que j'ai pu proposer. Il suggère que chaque enseignant doit diviser chaque leçon en cinq parties, que chacune de ces cinq parties doit être étudiée par un cinquième des élèves qui devient en quelque sorte experts sur chacune des parties. Les élèves qui ont travaillé sur la même partie se regroupent pour confronter leur compréhension. Puis, ensuite, on crée des « groupes puzzles » où un élève est spécialiste de la partie 1, un spécialiste de la partie 2, un spécialiste de la partie 3, de la partie 4 et de la par-

han d'intercanviar els seus coneixements per construir una síntesi que finalment tothom caldrà que se l'apropiï. El que és interessant en el treball d'Aronson és que va poder realitzar amb el seu equip d'estudiants un estudi longitudinal durant trenta anys per observar els efectes d'aquesta pràctica. I va demostrar que els efectes van ser extremament interessants i molt positius, pel que fa tant a l'aprenentatge com a les relacions socials, que van millorar considerablement.

El "jigsaw" d'Aronson és una de les estratègies més utilitzades en l'aprenentatge cooperatiu en el sistema educatiu català; l'anomenem "puzle" o "trencaclosques".

Malauradament, les obres d'Aronson no s'han publicat en francès. N'he traduït alguns fragments, però les seves propostes segueixen sent molt poc utilitzades a França.[3]

Ara bé, l'obra d'Aronson i la meva s'uneixen al voltant de propostes que no són idèntiques però fan referència a la mateixa idea: que, si volem establir una cooperació, hem d'organitzar-la didàcticament i no deixar que els individus que fem cooperar s'organitzin lliurement, sense restriccions ni instruccions.

Així mateix, quan vaig fer la tesi, no coneixia realment l'obra de Vigotski. Crec que Piaget havia més o menys bloquejat les traduccions al francès de Vigotski, i només hi havia traduccions anglosaxones, a les quals jo m'havia apropat d'una manera força superficial. Però així que em vaig trobar amb les obres de Vigotski, sobretot quan van ser traduïdes al francès pels meus col·legues de Ginebra, em vaig adonar que, sens dubte, aquestes obres reforçaven considerablement les meves posicions en la mesura que teoritzaven d'una manera que em sembla força remarcable el pas de l'interpersonal a l'intrapersonal, és a dir, d'una relació entre persones a una relació que té lloc dins de la persona i que suscita un *metabolisme* productor d'aprenentatges i de desenvolupament.

3 Trobareu al lloc web <meirieu.com> un cert nombre de textos d'Elliot Aronson; i també una anàlisi comparativa entre els fonaments epistemològics de les propostes d'Aronson, que són més a prop de la psicologia social i la psicosociologia, i els fonaments epistemològics de l'obra de Meirieu, més propers a la didàctica general i l'epistemologia disciplinària.

tie 5 : ils doivent alors échanger leurs connaissances pour construire une synthèse que chacun devra, finalement, s'approprier. Ce qui est intéressant dans le travail d'Aronson, c'est qu'il a pu mener avec son équipe d'étudiants une étude longitudinale sur 30 années pour observer les effets de cette pratique. Et il a montré que les effets étaient extrêmement intéressants et très positifs, à la fois sur le plan apprentissages et sur le plan des relations sociales, qui se sont considérablement améliorées.

Le «Jigsaw» d'Aronson est l'une des stratégies les plus utilisées dans le cooperative learning, dans le système éducatif catalan, nous l'appelons «puzle» ou «trencaclosques».

Malheureusement, les travaux d'Aronson ne sont pas publiés en français. J'en ai traduit quelques extraits, mais ses propositions restent très peu utilisées chez nous.[3]

Mais les travaux d'Aronson et les miens se rejoignent autour de propositions qui sont non pas identiques, mais qui renvoient à la même idée, à savoir que si on veut instituer la coopération, il faut l'organiser didactiquement et non pas laisser les individus que l'on met en situation de s'organiser librement sans contrainte ni consigne.

De même, quand j'ai fait ma thèse, je ne connaissais pas vraiment les travaux de Vygotski. Je crois que Piaget avait plus ou moins bloqué les traductions en français de Vygotski et il n'y avait que des traductions anglo-saxonnes, que j'avais approchées d'une manière assez superficielle. Aussi, quand j'ai rencontré les travaux de Vygotski, en particulier quand ils ont été traduits en français par mes collègues de Genève, j'ai trouvé qu'évidemment, ces travaux de Vygotski confortaient considérablement mes positions dans la mesure où ils théorisaient d'une manière que je trouve tout à fait remarquable le passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel, c'est-à-dire d'une relation entre des personnes à une relation qui se fait à l'intérieur de la personne et qui suscite un métabolisme producteur d'apprentissages et de développement.

3 Vous trouvez sur le web <http://meirieu.com/> : un certain nombre de textes d'Elliot Aronson ; également une analyse comparée des fondements épistémologiques des propositions d'Aronson, qui est plus du côté de la psychologie sociale et psychosociologie, et les fondements épistémologiques de l'œuvre de Meirieu plus proches de la didactique générale et de l'épistémologie disciplinaire.

2. De vegades, els nous mètodes i l'Escola Nova apareixen vinculats a la no-directivitat. Què en pensa, de la no-directivitat, de l'absència o eliminació de la figura de l'educador?

Hi ha un gran malentès, que s'ha desenvolupat des de fa ja molts anys, sobre la relació entre l'*Escola Nova* i la *no-directivitat*. Al Congrés de Calais del 1921, que va ser el congrés fundacional de la *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (LIEN), de la qual Adolphe Ferrière va assumir la direcció, hi havia, efectivament, un cert nombre de personalitats que defensaven una pedagogia llibertària, i en particular A. S. Neill, el fundador de la Summerhill School.

Però Neill era minoritari dins de la nova educació i, quan apareixeran personatges que no eren encara a Calais el 1921 però que es relacionaran molt ràpidament amb l'Escola Nova, com ara Célestin Freinet o Maria Montessori, es veurà que el moll de l'os de la nova educació no és de cap manera el principi del mestre llibertari i de la no-directivitat. Al contrari, em sembla que el que caracteritza l'Escola Nova és la recerca d'allò que jo anomeno *la restricció fructífera* [la contrainte féconde].

L'Escola Nova, per descomptat, rebutja la restricció arbitrària i inútil: rebutja la restricció normalitzadora, però no rebutja pas la restricció fructífera que genera normativitat. A França, distingim les dues paraules: *normalització* i *normativitat*. La normalització fa referència a la reproducció del mateix. I la normativitat, a l'elaboració d'una norma al servei d'un projecte col·lectiu.

Georges Canguilhem, que era a la vegada biòleg, epistemòleg i filòsof, deia que la normalització podria assemblar-se al càncer. La normalització ocorre quan totes les cèl·lules són completament idèntiques. I així, en certa manera, la normalització és la mort: quan ja no hi ha cap diferència entre les persones, quan tothom està fent exactament el mateix i és tractat exactament igual. La normativitat, diu, no és pas l'absència de normes, sinó el fet que l'ésser viu es dona normes per seguir vivint i desenvolupant-se. I si això ho traslladem a la pedagogia, podem dir que una activitat es dona normes per, precisament, poder realitzar-se i desenvolupar-se. En aquest sentit, em vaig interessar molt, dins la història de la pedagogia, per un pedagog polonès extremament important, Janusz Korczak, el primer que va redactar una declaració dels drets de l'infant, el 1921, abans de la Declaració de la Societat de Nacions del 1924, que es-

2. Parfois, les nouvelles méthodes et l'Éducation nouvelle apparaissent liées avec la non-directivité. Que pensez-vous de la non-directivité, de l'absence ou de l'effacement de la figure de l'éducateur ?

Il y a un grand malentendu, qui s'est développé depuis déjà de nombreuses années, sur les rapports de « l'Éducation nouvelle » et de « la non-directivité ». Au Congrès de Calais en 1921, qui est le congrès fondateur de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (LIEN) dont Adolphe Ferrière assumera la direction, il y avait effectivement un certain nombre de personnalités qui prônaient une pédagogie libertaire, et, en particulier, A.-S. Neill, le fondateur de l'école de Summerhill.

Mais Neill est minoritaire au sein de l'Éducation nouvelle et, quand vont apparaître des personnages qui ne sont pas encore à Calais en 1921 mais qui vont être très vite associés à l'Éducation nouvelle, comme Célestin Freinet ou Maria Montessori, on va voir que ce n'est pas du tout sur le principe du maître libertaire et de la non-directivité qui est au cœur de l'Éducation nouvelle. Au contraire, il me semble que ce qui caractérise l'Éducation nouvelle, c'est la recherche de ce que j'appelle « la contrainte féconde ».

L'éducation nouvelle refuse, bien sûr, la contrainte arbitraire et inutile : elle refuse la contrainte normalisatrice, mais elle ne refuse pas la contrainte féconde qui est génératrice de normativité. Nous distinguons en France les deux mots, « normalisation » et « normativité ». La normalisation renvoie à la reproduction du même. La normativité renvoie à l'élaboration d'une norme au service d'un projet collectif.

Georges Canguilhem qui était à la fois un biologiste, un épistémologue et un philosophe, dit que la normalisation pourrait s'apparenter au cancer. La normalisation c'est quand toutes les cellules sont complètement identiques. Et donc, d'une certaine manière, la normalisation c'est la mort : quand il n'y a plus de différence entre les personnes, que tout le monde fait exactement la même chose et est traité exactement de la même manière. La normativité, dit-il, n'est pas l'absence de normes, c'est le fait que le vivant se donne des normes pour continuer à vivre et se développer. Et si l'on transpose cela en pédagogie, on peut dire qu'une activité se donne des normes pour, précisément, pouvoir se réaliser et se développer. À cet égard, je me suis beaucoup intéressé, dans l'histoire de la pédagogie, à un pédagogue polonais extrêmement important, Janusz Korczak, le premier à avoir rédigé une déclaration des droits de l'enfant en 1921, avant la dé-

devingué la de l'ONU el 1989. Va ser un dels primers a parlar del dret de l'infant al respecte, però alhora sempre va defensar la idea de la restricció fructífera, explicant que l'espontaneïtat no és pas la llibertat.

Quan l'infant és espontani, sovint és presoner del que el psicoanalista anomena el seu *cos primari*: és a dir els seus impulsos, és a dir els estereotips que el seu entorn li ha comunicat i ell ha interioritzat. En ben poques ocasions és creatiu, en ben poques ocasions hi ha una superació de si mateix.

Per la meva part, vaig treballar molt aquesta noció de restricció fructífera. Perquè el pedagog cal que no s'acontenti amb les restriccions que li permeten *tenir pau*, estar tranquil, sinó que ha d'idear restriccions que posin els alumnes en condicions de superar-se a si mateixos, és a dir, d'anar més enllà del que saben i d'adquirir noves competències i coneixements. Vaig treballar molt amb professors de francès com a llengua estrangera (FLE). I ens vam inspirar en les tècniques d'un moviment literari anomenat Oulipo (*Ouvroir de littérature potentielle* [Taller de literatura potencial]), al qual pertanyien persones com ara Raymond Queneau, Georges Perec o Italo Calvino. Vam treballar tècniques com el lipograma, que consisteix a fer escriure un text prohibint una lletra. L'he utilitzat molt com a exercici de recerca de vocabulari: quan prohibim l'ús d'una lletra, posem l'alumne, o la persona, en l'obligació de buscar paraules noves, que no coneix. Heus aquí una restricció fructífera. També vaig utilitzar molt el lipograma amb els meus estudiants: quan els demanava que reescriguessin una definició sense una lletra determinada, de fet els prohibia copiar la meva definició i els obligava a produir-ne una altra, diferent de la meva. Així els permetia, doncs, apropiar-se-la realment. La restricció era, en realitat, generadora d'autèntica llibertat.

És per això que la qüestió de la directivitat o la no-directivitat no es pot plantejar d'una manera simplista. Cal no plantejar-se la qüestió de si "convé ser directius o no directius", sinó plantejar-se la naturalesa de les restriccions que s'imposen. Perquè en el marc de l'educació, ho vulguem o no, sempre hi ha restriccions, siguin visibles o imposades per la seducció o bé pel control. I hi ha, d'una banda, restriccions inútils, alienants i normalitzadores i, de l'altra, restriccions fèrtils, fructíferes i emancipadores.

claration de la Société des Nations puis celle de l'ONU en 1989. Il est un des premiers à avoir parlé du droit de l'enfant au respect, mais, simultanément, il a toujours défendu l'idée de contrainte féconde, en expliquant que la spontanéité n'est pas la liberté.

Quand l'enfant est spontané, il est souvent prisonnier de ce que le psychanalyste appelle son « corps primaire » : ce sont ses pulsions, ce sont les stéréotypes que son environnement lui a communiqués et qu'il a intériorisés. Ça n'est que très rarement créateur, ça n'est que très rarement un dépassement de soi.

Pour ma part, j'ai beaucoup travaillé sur cette notion de contrainte féconde. Car le pédagogue ne doit pas se contenter de contraintes qui lui permettent d' « avoir la paix », d'être tranquille, mais il doit inventer des contraintes qui vont mettre les élèves en situation de se dépasser, c'est-à-dire d'aller au-delà de ce qu'ils savent et d'acquérir des compétences et des connaissances nouvelles. J'ai beaucoup travaillé avec des enseignants de Français langue étrangère (FLE). Et nous nous sommes inspirés des techniques d'un mouvement littéraire qui s'appelle Oulipo, (l'Ouvroir de littérature potentielle), auquel ont appartenu des gens comme Raymond Queneau, Georges Perec ou Italo Calvino. Nous avons travaillé sur des techniques comme le lipogramme, qui consiste à faire écrire un texte en interdisant une lettre. Je l'ai beaucoup utilisé comme un exercice de recherche de vocabulaire : quand on interdit l'utilisation d'une lettre, on met l'élève ou la personne dans l'obligation de rechercher des mots nouveaux qu'il ne connaît pas. Voilà une contrainte féconde. J'ai aussi beaucoup utilisé le lipogramme avec mes étudiants : en leur demandant de réécrire une définition avec une lettre interdite, je leur interdisais de recopier ma définition et je leur imposais d'en fabriquer une autre, différente de la mienne. Je leur permettais donc de se l'approprier vraiment. La contrainte était, en réalité, génératrice de liberté authentique.

C'est pourquoi la question de la directivité ou de la non-directivité ne peut pas se poser de manière simpliste. Il ne faut pas poser la question : « Faut-il être directif ou non-directif » ; il faut poser la question de la nature des contraintes que l'on impose. Car il y a toujours des contraintes en situation éducatives, qu'on le veuille ou non, qu'elles soient visibles ou imposées par la séduction ou bien par l'emprise. Et il y a, d'un côté, les contraintes inutiles, aliénantes et normalisatrices et, de l'autre côté, des contraintes fertiles, fécondes et émancipatrices.

Cal analitzar el tipus de restriccions que es proposen en un dispositiu pedagògic o didàctic. I, a partir d'aquí, preguntar-se si és un factor de desenvolupament i superació o bé un factor de sotmetiment de les persones. No dic pas que no hi hagi restriccions que sotmetin. Per descomptat que n'hi ha. Però no pas totes les restriccions sotmeten, n'hi ha que alliberen.

3. Sylvain Connac treballa les pedagogies cooperatives entre alumnes.[4] *Què aporta la cooperació als estudiants? En alguns dels seus estudis, Connac es refereix al concepte que proposa vostè de pedagogia diferenciada; què és?*

Abans de respondre a aquesta pregunta, potser cal precisar què hi ha darrere de la paraula *cooperació*. Distingeixo set nivells de cooperació, del més senzill al més elaborat:

El **primer nivell de cooperació** és *l'ajuda mútua entre estudiants:* quan es demana a un alumne que expliqui allò que ha entès a un altre estudiant que realment no ho ha entès. Crec que aquest és un primer nivell de cooperació molt interessant (però que no s'utilitza prou, almenys a França), ja que totes les investigacions demostren que en aquest nivell de cooperació no progressa només aquell a qui s'ajuda, sinó també l'ajudant mateix. Les dificultats d'aquell a qui s'ajuda permeten a l'ajudant expressar millor el seu propi coneixement i a donar-hi millor forma.

Aquest primer nivell de cooperació es pot desenvolupar a través de propostes com ara la de "mercats de coneixements" [marchés de connaissances] que ha desenvolupat Sylvain Connac, i que representa un sistema d'ajuda mútua multiplicat a escala d'una classe o d'un grup. Aquest és un primer nivell de cooperació, per a mi. Cal no negligir-lo, és molt important; i és una eina que trobo massa poc utilitzada en les pràctiques pedagògiques.

El **segon nivell de cooperació** és *l'interrogatori recíproc.* Aquest és també un nivell extremament útil i que es pot practicar d'una manera extremament senzilla: quan a l'aula es demana a cada alumne que, posant-se en la pell del professor, interrogui el veí per saber si ha entès el concepte en qüestió, i que tot seguit inverteixin els rols.

4 Connac va ser entrevistat en el número anterior de la revista *Comunicació Educativa*: a Irigoyen, A. (2021). "Entrevista a Sylvain Connac". *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. doi.org/10.17345/comeduc20217-51 (consultable en català i francès).

Il faut analyser le type de contraintes que l'on propose dans un dispositif pédagogique ou didactique. Et à partir de là, se demander s'il est facteur de développement et de dépassement ou s'il est facteur d'assujettissement des personnes. Je ne dis pas qu'il n'y a pas des contraintes qui assujettissent. Bien sûr, il y en a. Mais toutes les contraintes n'assujettissent pas, il y en a qui libèrent.

3. Sylvain Connac travaille sur les pédagogies coopératives entre élèves.[4] *Qu'est-ce que la coopération apporte aux étudiants ? Dans certaines de ses études, Connac fait référence à votre concept de pédagogie différenciée, qu'est-ce que c'est ?*

Avant de répondre à cette question, il faut peut-être préciser qu'est-ce qu'on met derrière le mot « coopération ». Je distingue sept niveaux de coopération, du plus simple au plus élaboré :

Le **premier niveau de coopération**, c'est *l'entraide entre élèves* : quand on demande à un élève d'expliquer ce qu'il a compris à une autre élève qui, lui, ne l'a pas vraiment compris. Je pense que c'est un premier niveau de coopération extrêmement intéressant, mais qui n'est pas suffisamment utilisé, en tout cas en France, car toutes les recherches montrent qu'à ce niveau de coopération, ce n'est pas simplement celui qui est aidé qui progresse, mais c'est aussi celui qui aide. Les difficultés de celui qui est aidé permettent à celui qui aide de mieux exprimer et de mieux formaliser son propre savoir.

Ce premier niveau de coopération est un niveau qui peut se développer à travers des dispositifs comme le dispositif des « marchés de connaissances », que Sylvain Connac a développé, et qui représente un dispositif d'entraide démultiplié à l'échelle d'une classe ou d'un groupe. C'est un premier niveau de coopération pour moi. Il ne faut pas le négliger, il est très important et c'est un outil que je trouve trop peu utilisé dans les pratiques pédagogiques.

Le **deuxième niveau de coopération**, c'est *l'interrogation réciproque*. C'est un niveau qui, lui aussi, est extrêmement utile et peut se pratiquer de manière extrêmement simple : quand dans la classe, on demande à chaque élève d'interroger le voisin pour savoir s'il a compris et de se mettre à la place du professeur pour l'interroger avant d'inverser les rôles.

4 Connac a été entrevué dans le précédent numéro de la revue *Comunicació Educativa* : Irigoyen, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51 (consultable en catalan et français)

L'interrogatori recíproc és un dispositiu molt interessant perquè requereix una reformulació que permeti una millor apropiació. Aquest és un nivell de cooperació que també he desenvolupat molt demanant sistemàticament als alumnes que creïn els exercicis d'avaluació. Perquè la creació d'exercicis d'avaluació que es proposen a un altre permet comprendre molt més que la simple revisió del que un mateix ha après.

El **tercer nivell de cooperació** és *el qüestionament mitjançant la confrontació.* Aquest és un nivell que Sylvain Connac desenvolupa molt i sobre el qual ha treballat especialment. Als estudiants se'ls fa una pregunta sobre un tema que no dominen. I se'ls fa confrontar-se, intercanviar les hipòtesis respectives, validar-les o invalidar-les per posar-les a disposició d'uns coneixements que després seran proposats pel professor, pel llibre de text, per un text, etcètera. És un nivell en què la cooperació en certa manera desestabilitza els vells coneixements i posa l'alumne en disposició d'adquirir-ne de nous. Alguns consideren que aquest dispositiu no és realment una forma de cooperació en la mesura que el coneixement segueix sent patrimoni del professor i perquè la interacció entre els alumnes té essencialment un paper de *preparació del terreny* però potser negligeix la part de *desestabilització* necessària per a qualsevol aprenentatge i oblida que la reestabilització de les conceptualitzacions a un nivell superior hi està íntimament lligada, ja que treballa en gran part sobre els mateixos elements.

El **quart nivell de cooperació** és el de *la correcció recíproca i interactiva.* N'hi ha excel·lents exemples a Célestin Freinet, com el de la posada a punt col·lectiva d'un text. Sabem que Freinet feia que els seus alumnes elaboressin textos lliures; quan ell considerava que el d'un d'ells estava prou elaborat, demanava a l'autor que sortís a la pissarra i l'hi escrigués. Aleshores el professor s'adreçava a la classe i preguntava als altres alumnes: "Què en penseu, d'aquest text?, què hi corregiríeu?".

I els alumnes suggerien millores. Alguns deien: "Cal afegir un adjectiu aquí"; d'altres: "Cal eliminar una coma allà"; d'altres: "Cal afegir això", etcètera. Evidentment, l'alumne que ha escrit el text no ha de fer cas sistemàticament de les indicacions dels seus companys. S'ha de preguntar si els suggeriments són útils per a millorar el seu text o no. El que és important aquí és allò que passarà *dins el cap de l'alumne* que ha escrit el text, la manera com interioritzarà les objeccions dels companys, com les entendrà i com les utilitzarà si l'ajuden a millorar la seva creació.

L'interrogation réciproque est un dispositif très intéressant, parce qu'il oblige à une reformulation qui permet une meilleure appropriation. C'est un niveau de coopération que j'ai beaucoup développé aussi en demandant systématiquement aux élèves de fabriquer les exercices d'évaluation. Parce que la fabrique des exercices d'évaluation que l'on propose à l'autre permet de comprendre beaucoup mieux que la simple révision ce que l'on a appris.

Le **troisième niveau de coopération**, c'est *le questionnement par la confrontation*. C'est un niveau que développe beaucoup Sylvain Connac et sur lequel il a travaillé particulièrement. On pose ici une question à des élèves sur un sujet qu'ils ne maîtrisent pas. Et on les fait se confronter, échanger leurs hypothèses, les valider ou les invalider pour les rendre disponibles à un savoir qui va être ensuite proposé par l'enseignant, par le manuel, par un texte, etc. C'est un niveau dans lequel la coopération déstabilise en quelque sorte les savoirs anciens et rend l'élève disponible aux savoirs nouveaux. Certains considèrent que ce dispositif n'est pas véritablement une forme de coopération dans la mesure où le savoir reste l'apanage du maître et parce que l'interaction entre les élèves a essentiellement un rôle de « préparation du terrain », mais c'est peut-être négliger la part de « déstabilisation » nécessaire à tout apprentissage et oublier que la restabilisation des représentations à un niveau supérieur lui est étroitement liée puisqu'elle travaille largement sur les mêmes éléments.

Le **quatrième niveau de coopération** est celui de *la correction réciproque et interactive*. On en trouve d'excellents exemples chez Célestin Freinet, comme celui de la mise au point collective d'un texte. On sait que Célestin Freinet fait élaborer par ses élèves des textes libres ; quand il estime qu'un texte est suffisamment élaboré il demande à un élève de venir au tableau et d'y écrire son texte. Puis, le maître se tourne vers la classe et demande aux autres élèves : « Qu'est-ce que vous pensez de ce texte, qu'est-ce que vous corrigeriez ? ».

Et les élèves proposent des améliorations. Certains disent : « Il faut ajouter un adjectif ici » ; d'autres : « Il faut enlever une virgule là » ; d'autres encore : « Il faut rajouter ceci », etc. Évidemment, l'élève qui a fait le texte ne doit pas obéir systématiquement aux injonctions de ses camarades. Il doit se poser la question de savoir si les propositions de ses camarades sont utiles pour améliorer son texte ou non. Ce qui est important là, c'est ce qui va se passer « dans la tête de l'élève » qui a fait le texte, la manière dont il va intérioriser les objections de ses camarades, les comprendre et les utiliser si elles l'aident à améliorer sa performance.

Aquí ens trobem davant d'una forma de cooperació que trobo molt interessant. Massa poc utilitzada a l'educació primària i a la secundària. Personalment, l'he utilitzada molt amb els meus estudiants. Un d'ells presentava als altres la introducció de la seva memòria o un capítol de la seva tesi, i tot el grup hi treballava. Es feien preguntes a l'autor, se li feien propostes i se li suggerien millores, que ell tenia en compte o no. Aquí tenim un mecanisme de cooperació real: "Els altres m'ajudaran a millorar el que he fet. I, alhora, preguntant-me sobre el que he fet, ells mateixos progressaran".

El **cinquè nivell de cooperació** és el que he esmentat abans, *la classe puzle o trencaclosques.* Per part meva, l'he utilitzat molt, tant amb els meus grups classe d'educació primària i d'educació secundària com amb els meus estudiants universitaris. Agafava un text, el retallava en frases o paràgrafs i repartia les diferents parts als escolars o als universitaris. Col·locava la primera frase al mig de la taula i demanava als participants que reconstruïssin el text tot respectant el torn. Aquesta és una forma de cooperació que trobo especialment interessant i les avaluacions de la qual sempre han estat molt positives.

El **sisè nivell de cooperació** és el descrit, també per Célestin Freinet, amb el nom de "consell d'alumnes" i que es podria anomenar *la cooperació de concertació i decisió.* Es tracta d'una reunió d'alumnes que, amb un ritual i un protocol extremament precisos (hi ha un ordre del dia, un president de sessió, un secretari, les normes que regulen les paraules, etcètera), examinaran una sèrie de preguntes. El consell d'estudiants existeix a les classes cooperatives. Però aquest dispositiu es troba en el que a França anomenem *tallers de filosofia* amb infants.

El taller de filosofia és un taller en què es dona un tema als infants tres o quatre dies abans perquè hi reflexionin. Després s'organitza un debat seguint unes regles estrictes. Hi ha d'haver un president de reunió (soc partidari de fer aquesta funció sistemàticament rotatòria); els alumnes, cal que no s'interrompin mútuament; cal que demostrin el seu punt de vista; cal que, regularment, si contradiuen un punt de vista contrari, el reformulin per estar segurs d'haver-lo entès. El mestre ha de fer pauses periòdiques per dir el que està acordat i el que està subjecte a desacord, etcètera. Ens trobem, doncs, davant d'una forma de cooperació que ajuda a pensar, a reflexionar.

On est là devant une forme de coopération que je trouve extrêmement intéressante. Trop peu utilisée dans l'enseignement primaire et secondaire. Personnellement, je l'ai beaucoup utilisé avec mes étudiants. L'un d'entre eux proposait l'introduction de son mémoire ou un chapitre de sa thèse et tout le groupe travaillait dessus. On posait des questions à l'auteur, on lui faisait des propositions et on lui suggérait des améliorations qu'il prenait ou ne prenait pas en compte. On a là un vrai dispositif coopération : « Les autres vont m'aider à améliorer ce que j'ai fait. Et, en même temps, en m'interrogeant sur ce que j'ai fait, ils vont eux-mêmes progresser. »

Le **cinquième niveau de coopération**, c'est celui que j'ai évoqué tout à l'heure avec vous, *la classe puzzle*. Pour ma part, je l'ai beaucoup utilisé, aussi bien avec mes classes de l'enseignement primaire et secondaire qu'avec mes étudiants d'université. Je prenais un texte, je le découpais en phrases ou paragraphes et en distribuais les différentes pièces aux élèves et étudiants. Je plaçais la première phrase au milieu de la table et demandais aux participants de reconstituer le texte en respectant un tour de rôle. Nous sommes là dans une forme de coopération que je trouve particulièrement intéressante et dont les évaluations ont toujours été très positives.

Le **sixième niveau de coopération**, c'est celui, décrit aussi par Célestin Freinet, sous le nom de « conseil d'élèves », et qu'on pourrait appeler *la coopération de concertation et de décision*. C'est une réunion d'élèves qui, avec un rituel et un protocole extrêmement précis (il y a un ordre du jour, un président de séance, un secrétaire, des règles qui régissent la prise de parole, etc.) va examiner un certain nombre de questions. Le conseil d'élèves existe dans les classes coopératives. Mais ce dispositif se retrouve dans ce que nous appelons en France des « ateliers philo » avec les enfants.

L'atelier philo, c'est un atelier dans lequel on donne un thème aux enfants trois ou quatre jours avant pour qu'ils puissent y réfléchir. On organise ensuite un débat selon des règles rigoureuses. Il faut qu'il y ait un président de séance (je suis partisan de faire tourner systématiquement ce rôle) ; il faut que les élèves ne se coupent pas la parole ; il faut qu'ils démontrent leur point de vue ; il faut que, régulièrement, s'ils contredisent un point de vue inverse, ils le reformulent pour être bien sûr de l'avoir compris. Il faut que le maître fasse des pauses régulières pour dire ce qui est stabilisé et ce qui est objet de désaccord, etc. Et là, on est devant une forme de coopération qui aide à penser et à réfléchir.

I, finalment, la **setena forma de cooperació**, que ens remetrà, a més, a la seva pregunta sobre pedagogia diferenciada, és allò que a França anomenem *inclusió escolar o escola inclusiva.* L'escola inclusiva és un nivell de cooperació molt alt, ja que se suposa que aquesta cooperació es pot produir fins i tot entre alumnes amb diferències de nivell considerables i alumnes amb discapacitats.

Però, perquè la inclusió sigui cooperativa, cal no posar simplement un alumne amb discapacitat a la mateixa aula que al conjunt d'alumnes. L'autèntica inclusió és organitzar activitats en què aquests alumnes amb discapacitat puguin participar com els altres. Aquest és un autèntic repte, amb problemes educatius molt interessants però difícils de resoldre i sobre el qual no tenim gaire experiència. La idea d'una escola inclusiva és extremament ambiciosa. Perquè aquests alumnes, cal integrar-los no tan sols en el sentit físic del terme: que siguin presents a l'escola i a l'aula, sinó també a les activitats que es fan i al col·lectiu simbòlic que constitueix la classe. Això ens porta de nou a la seva pregunta sobre la pedagogia diferenciada. En qualsevol forma de cooperació autèntica, amb alumnes sempre diferents i de nivells heterogenis, cal diferenciar les ajudes, els suports i les formes d'acompanyament perquè cada alumne sigui capaç de participar en el col·lectiu. Només hi pot haver cooperació entre alumnes amb diferències extremament fortes si hi ha un enfocament personalitzat que permeti a tots implicar-se en el grup. El pedagog ha de treballar, llavors, l'articulació entre la construcció del col·lectiu i l'atenció a les persones. És una tensió fundacional interna de qualsevol cooperació i un objecte de treball essencial.

M'he pres la llibertat de presentar-vos aquests set nivells de cooperació per tal de mostrar clarament que tota cooperació es refereix a tres objectius. Un objectiu cognitiu: la construcció de la intel·ligència a través de la interiorització de la societat, perquè, com deia el psicòleg francès Henri Wallon, "la intel·ligència és la sociabilitat interioritzada". Un objectiu psicoafectiu, que fa referència a la capacitat de respectar els altres. I un objectiu polític: la capacitat que els alumnes aniran adquirint per construir el *bé comú*, que va més enllà de la simple juxtaposició d'interessos individuals.

Et puis la **septième forme de coopération**, et qui va nous renvoyer, d'ailleurs, à votre question sur pédagogie différenciée, – pourrait être ce que nous appelons en France *l'inclusion scolaire ou l'école inclusive*. L'école inclusive, c'est un niveau très élevé de coopération, puisqu'on fait l'hypothèse que cette coopération peut avoir lieu y compris entre des élèves ayant des différences considérables de niveau et porteurs de handicaps.

Mais, pour que l'inclusion soit coopération, il ne faut pas simplement mettre un élève handicapé dans la même classe que des élèves ordinaires. L'inclusion authentique consiste à organiser des activités dans lesquelles ces élèves porteurs de handicaps peuvent participer comme les autres. C'est un vrai enjeu, avec des problèmes pédagogiques fort intéressants mais difficiles à résoudre et sur lesquels nous n'avons pas beaucoup de recul. L'idée d'école inclusive est extrêmement ambitieuse. Car il faut, non seulement les intégrer au sens physique du terme - qu'ils soient présents dans l'école et dans la classe - mais il faut les intégrer aux activités qui se déroulent et au collectif symbolique que constitue la classe. Cela nous renvoie à votre question sur la pédagogie différenciée. Dans toute forme de coopération authentique, avec des élèves qui sont toujours différents et de niveaux hétérogènes, il faut différencier les aides, les soutiens et les formes d'accompagnement pour que chaque élève soit en mesure de participer au collectif. Il ne peut y avoir de coopération entre des élèves ayant des différences extrêmement fortes que s'il y a une approche personnalisée qui permet à chacun de s'impliquer dans le groupe. Le pédagogue doit alors travailler sur l'articulation entre la construction du collectif et l'attention aux personnes. C'est une tension constitutive interne de toute coopération et un objet de travail essentiel.

Je me suis permis de vous donner ces sept niveaux de coopération afin de bien montrer que toute coopération renvoie à trois objectifs. Un objectif cognitif : la construction de l'intelligence par l'intériorisation de la société car, comme le disait le psychologue français Henri Wallon, « l'intelligence, c'est la socialité intériorisée ». Un objectif psychoaffectif, qui renvoie à la capacité à respecter l'autre. Et un objectif qui politique : la capacité que vont progressivement acquérir les élèves de construire le « bien commun », qui dépasse la simple juxtaposition des intérêts individuels.

4. Tornaré al sisè nivell de cooperació. Sovint a la docència, a les aules, es dona prioritat al resultat de l'activitat per sobre de tots els protocols de construcció. Així doncs, per a vostè, el que és important en els alumnes és precisament aquesta construcció cooperativa molt més que el resultat. Llavors, ¿el que importa no és el resultat, sinó més aviat la construcció d'una argumentació, el desenvolupament...?

Exactament. Una de les distincions fonamentals de la pedagogia és la distinció entre *la tasca* i *l'objectiu*. La tasca és el que fa concretament l'alumne, i l'objectiu, allò que aprèn. Quan dic als alumnes "Feu un text junts" o "Feu un cartell en què es descrigui una papallona o un país africà", si dono prioritat a la tasca, vaig cap a la divisió del treball que abans denunciava. En una situació escolar, si volem desenvolupar *grups d'aprenentatge* i no pas *grups de producció*, hem de prioritzar l'objectiu i no pas la tasca. Evidentment, no podem prescindir de les tasques; són essencials per a mobilitzar l'atenció, encarnar l'objectiu, dirigir l'acció. Fins i tot cal treballar perquè els alumnes es facin la idea amb la màxima precisió possible de les tasques que han de realitzar i dels seus criteris d'èxit. Però també cal identificar sistemàticament allò que s'ha après durant la tasca, que es pot formular, conceptualitzar i transferir.

Atenció: no dic pas que no calgui que existeixin grups de producció en la vida social. En un taller mecànic, el mecànic, el pintor i el fresador faran cadascú el que ja sap fer. Però és que aquesta és precisament una situació de producció. En la situació d'aprenentatge, la situació escolar, el *grup d'aprenentatge*, que s'especifica com a tal, és un grup que equilibra permanentment l'enfocament en la tasca que li dona l'objectiu, i l'enfocament en el progrés individual que permet vectoritzar els passos de cadascun dels participants.

A més, es tracta d'una distinció que, al meu entendre, va més enllà de la qüestió de la cooperació. Quan demano a un alumne que faci uns deures per demostrar que ha entès alguna cosa, li demano una tasca. Però l'important és l'objectiu que hagi assolit *dins el cap*. Aquesta és la distinció que fa Noam Chomsky entre *actuació* i *competència* en l'àmbit lingüístic.

L'actuació és visible; la competència, interioritzada. I aquí em refereixo a la paraula "competència" no pas en el sentit de competències conductistes, sinó en el de competència chomskiana, la competència lingüística.

4. Je vais revenir sur le sixième niveau de coopération. Souvent dans l'enseignement, dans les classes, le résultat de l'activité est privilégié sur tous les protocoles de construction. Alors pour vous, ce qui est important chez les élèves, c'est justement cette construction coopérative beaucoup plus qu'en fait le résultat. Alors ce qui est important ce n'est pas le résultat, c'est plutôt la construction d'un argumentaire, le développement... ?

Absolument. Une des distinctions fondamentales de la pédagogie est la distinction entre « la tâche » et « l'objectif ». La tâche, c'est ce que l'élève fait concrètement, l'objectif, c'est ce qu'il apprend. Quand je dis à des élèves « Faites un texte ensemble » ou « Faites un panneau pour décrire un papillon ou un pays d'Afrique », si je privilégie la tâche, je vais vers la division du travail que j'ai dénoncée tout à l'heure. En situation scolaire, si l'on veut développer des « groupes d'apprentissage » et non des « groupes de production » c'est l'objectif qui doit être privilégié et non la tâche. Évidemment, on ne peut pas se passer des tâches ; elles sont indispensables pour mobiliser l'attention, incarner l'objectif, orienter l'action. Il faut même travailler à ce que les élèves se représentent le plus précisément possible les tâches qu'ils ont à réaliser et leurs critères de réussite. Mais il faut aussi identifier systématiquement ce que l'on a appris à l'occasion de la tâche, que l'on peut formuler, formaliser et transférer.

Attention : je ne dis pas qu'il ne faut pas des groupes de production dans la vie sociale. Dans un atelier de mécanique, le mécanicien, le peintre, le fraiseur vont chacun faire ce qu'ils savent déjà faire. Mais ça, c'est une situation de production précisément. Dans la situation d'apprentissage, la situation scolaire, « le groupe d'apprentissage », qui se spécifie en tant que tel, est un groupe qui équilibre en permanence la centration sur la tâche qui le finalise et la centration sur les progrès individuels qui permettent de vectoriser les démarches de chacun des participants.

D'ailleurs, c'est une distinction qui, à mon avis, dépasse la question de la coopération. Quand je demande à un élève de faire un devoir pour attester qu'il a compris quelque chose, je lui demande une tâche. Mais ce qui est important, c'est l'objectif qu'il a atteint « dans sa tête ». C'est la distinction que fait Noam Chomsky entre « performance » et « compétence » dans le domaine linguistique.

La performance, elle est visible ; la compétence, elle est intériorisée. Et j'entends ici, le mot « compétence » non pas du tout au sens des compétences béhavioristes, mais au sens de la compétence chomskienne, la compétence linguistique.



Figura 2. El professor Meirieu en un moment de l'entrevista.

5. *En un dels seus últims llibres,* Dictionnaire inattendu de pédagogie *(2021) [Diccionari inesperat de pedagogia], reflexiona sobre l'educació escolar i familiar, formal i informal, sobre mètodes "miracle", efectes placebo... No és pas un diccionari tradicional. Què ens aporta, aquesta obra? Aquest llibre és un passeig reflexiu; amb quins corrents pedagògics se sent més identificat?*

He volgut escriure aquest llibre, *Diccionari inesperat de pedagogia*, per alliberar la reflexió educativa de l'única reflexió escolar. Lamento la confusió massa freqüent que hi ha a França entre *educació* i *escolarització*.

S'ignora massa, per exemple, la importància de l'educació familiar, la importància de l'educació entre iguals, de l'educació en el teixit associatiu. S'oblida massa la importància dels mitjans de comunicació, la importància de l'entorn tecnològic o els telèfons mòbils. Tot això s'oblida massa, i la majoria de vegades, en la recerca universitària, l'educació només es tracta des del prisma de l'escola. Tanmateix, crec que l'escola és una cosa fonamental, ja que és el lloc on passen tots els alumnes, el lloc on es troben, per regla general, en igualtat davant dels coneixements. Però no es pot ignorar que hi ha molts altres factors que contribueixen a l'educació d'un infant. I, per tant, en aquest llibre, hi ha entrades que són, de fet, inesperades. Per exemple, paleso la importància del comandament a distància, el *joystick* [palanca de control] i el telèfon mòbil en l'educació de l'infant. Em pregunto per la manera com l'infant descobreix un territori, la seva habitació, el lloc on viu. Em pregunto per dimensions que es tenen



Figure 2. Pr. Meirieu à un moment de l'entrevue.

5. *Dans un de vos derniers livres,* Dictionnaire inattendu de pédagogie *(2021), vous définissez et réfléchissez sur l'éducation scolaire et familiale, formelle et informelle, sur les méthodes «miracles», les effets placebo... ce n'est pas un dictionnaire traditionnel. Que nous apporte ce travail ? Cet ouvrage est une balade réflexive, dans quels courants pédagogiques vous sentez-vous le plus identifié ?*

J'ai voulu écrire ce livre, *Dictionnaire inattendu de pédagogie*, pour dégager la réflexion éducative de la seule réflexion scolaire. Je regrette la confusion trop fréquente en France entre « éducation » et « scolarisation ».

On ignore beaucoup trop, par exemple, l'importance de l'éducation familiale, l'importance de l'éducation par les pairs, de l'éducation dans le tissu associatif. On néglige beaucoup trop l'importance des médias, l'importance de l'environnement technologique ou téléphones portables. On néglige beaucoup trop tout cela et on ne traite, le plus souvent, dans les recherches universitaires, l'éducation qu'à travers le seul prisme de la scolarité. Or, je crois que la scolarité est quelque chose de fondamental puisque c'est le lieu où tous les élèves passent, le lieu où ils se retrouvent, en principe, à égalité devant les savoirs. Mais on ne peut pas ignorer qu'il existe une multitude d'autres facteurs qui contribuent à l'éducation d'un enfant. Et donc, dans cet ouvrage, il y a des entrées qui sont, effectivement, inattendues. Par exemple, je montre l'importance de la télécommande, du joystick et du téléphone portable dans l'éducation de l'enfant. Je m'interroge sur la manière dont l'enfant découvre un territoire, sa chambre, le lieu dans lequel il vit. Je m'interroge sur des dimensions qui sont peu ou pas prises en compte, non pour dévalo-

poc o gens en compte, no pas per devaluar l'escola, sinó per demostrar que la instrucció escolar forma part d'un tot i que l'educació és un ecosistema, un sistema format per molts elements que interactuen entre si.

Si el nen va a l'escola amb un telecomandament implantat al cervell i vol canviar de canal a la menor molèstia, no es pot dir que allò que passa a l'exterior no influeixi en el que passa a l'escola. I, és clar, el que passa a l'escola hauria d'influir en la seva manera de veure la televisió i totes les pantalles. És per això que ens interessa molt pensar la qüestió educativa com una educació global, la qual cosa no vol dir pas que no hi hagi especificitats. L'educació familiar no és igual que l'educació escolar, no és igual que l'educació en l'àmbit de l'animació/del món del lleure, no és igual que l'educació en l'àmbit mediàtic, etcètera. Però totes aquestes educacions s'han de pensar conjuntament, perquè és el mateix infant qui participa en cadascuna d'elles.

I a més, aquest *Diccionari inesperat de pedagogia* també em va permetre plantejar qüestions que per a mi són qüestions pedagògiques importants i que no es tracten o no es tracten prou, mentre que són fonamentals per a molts educadors.

Per exemple, veig molts professors a França que estan desanimats. El desànim es tracta relativament poc en les ciències de l'educació, o bé es fa des d'un vessant exclusivament sociològic i no pedagògic. Així que he parlat del desànim. També veig que es desenvolupen tota una sèrie de mètodes d'ensenyament diguem-ne miraculosos. És per això que he escrit un article sobre el *placebo*, en el qual demostro que en educació també hi ha placebos i que cal mirar bé les coses abans de titllar-les de miracle. Així doncs, per a mi, va ser una manera d'ampliar el camp i allunyar-se d'un enfocament de l'educació massa centrat en l'escola per poder retornar a l'escola el seu paper fort, propi, i perquè aquesta pugui tenir en compte el que passa al seu voltant.

Dit això, com que vostè em pregunta sobre què m'inspira més en pedagogia, sobre allò que podrien anomenar-se les *teories de referència* que puc portar a la pràctica, li podria respondre que és la *fenomenologia*, és a dir, el corrent filosòfic que s'interessa per la intencionalitat que presideix els actes que s'executen..., i això és central en aquest llibre: retornar a aquest fet la intenció d'educar, a allò que permet que aquesta intenció s'entrelligui, en l'infant i l'adolescent, amb la d'aprendre i de créixer.

riser l'école, mais pour montrer que l'instruction scolaire s'inscrit dans un ensemble et que l'éducation, c'est un écosystème, un système composé de nombreux éléments qui interagissent entre eux.

Si l'enfant va à l'école avec une télécommande greffée au cerveau et veut changer de chaîne au moindre ennui, on ne peut pas dire que ce qui s'est passé à l'extérieur n'exerce aucune influence sur ce qui se passe à l'école. Et, bien sûr, il faudrait que ce qui se passe à l'école exerce une influence sur sa manière de regarder la télévision et tous les écrans. C'est pourquoi on a tout intérêt à penser la question éducative comme une éducation globale, ce qui ne signifie pas qu'il n'y a pas des spécificités. L'éducation familiale, ça n'est pas pareil que l'éducation scolaire, ça n'est pas pareil que l'éducation dans le domaine de l'animation, ça n'est pas pareil que l'éducation dans le domaine des médias, etc. Mais toutes ces éducations doivent être pensées ensemble car c'est le même enfant qui est impliqué dans chacune d'elles.

Et puis, ce *Dictionnaire inattendu de pédagogie* m'a permis aussi d'évoquer des questions qui sont pour moi des questions pédagogiques importantes et qui ne sont pas traitées ou pas suffisamment traitées, alors qu'elles sont centrales pour beaucoup d'enseignants.

Par exemple, je vois beaucoup, en France, d'enseignants qui sont découragés. Le découragement, on le traite assez peu en sciences de l'éducation ou alors sous un angle exclusivement sociologique et pas pédagogique. Donc j'ai traité du découragement. Je vois aussi se développer toute une série de soi-disant méthodes pédagogiques miracles. C'est la raison pour laquelle j'ai fait un article sur le « placebo » où je montre qu'en pédagogie, il y a aussi des placebos et qu'il faut regarder les choses de près avant de crier au miracle. Donc pour moi, c'était une manière d'élargir le champ et de sortir d'une approche trop scolaro-centrée de l'éducation pour pouvoir redonner à l'école son rôle fort, propre, et pour qu'elle puisse tenir compte de ce qui se passe autour d'elle.

Cela dit, puisque vous m'interrogez sur ce qui m'inspire le plus en pédagogie, ce qu'on pourrait appeler mes « théories de référence » que je peux mobiliser, je pourrai vous répondre que c'est « la phénoménologie », c'est-à-dire le courant philosophique qui s'intéresse à l'intentionnalité qui préside aux actes qui sont mis en œuvre… et c'est quelque chose qui est central dans ce livre : revenir à ce fait l'intention d'éduquer, à ce qui permet que cette intention s'engrène, chez l'enfant et l'adolescent, sur celle d'apprendre et de grandir.

6. Quines característiques personals i professionals ha de tenir un educador?

Crec que es podrien desenvolupar dues dimensions essencials: una dimensió relacionada amb l'ètica i una altra relacionada amb la tècnica. I crec que aquestes dues dimensions són interdependents, que una no es pot tractar sense l'altra i que constitueixen, en certa manera, les dues cares, estretament vinculades, d'una mateixa realitat, la pedagogia.

Pel que fa a l'ètica, crec que de la mateixa manera que hi ha un codi deontològic per als metges (el jurament hipocràtic), hi hauria d'haver un codi deontològic per als educadors: un cert nombre de principis ètics proclamats com definitoris de l'ofici de professor.

Per a mi, el primer principi ètic, del qual no es pot prescindir, és el postulat de l'educabilitat. És a dir: "Pressuposo que els meus alumnes reeixiran; no tinc dret a suposar que fracassaran… perquè fins que no ho hagi intentat tot per fer-los tenir èxit, no sé pas si no ho aconseguiran". Aquí som al moll de l'os d'una suposició ètica fonamental. Si decideixo que al davant tinc persones que no comprendran mai i que estan condemnades al fracàs, val més que vagi a fer una altra feina. La dimensió ètica és aquesta suposició de l'educabilitat, però també és, conjuntament, la capacitat d'entendre i acceptar que no puc pas actuar en el lloc de l'altre. Vull que l'altre tingui èxit; però, malgrat això, no el puc manipular. No puc posar-lo sota elèctrodes, ni tan sols si se'm demostrés que enviant-li impulsos elèctrics, com a les pel·lícules de ciència-ficció, aprendria millor. El principi d'educabilitat té com a corol·lari el respecte a la llibertat i el compromís de cada persona, i el fet que jo no tinc dret a manipular els individus sense el seu coneixement o contra la seva voluntat, per reduir-los en certa manera a l'estat d'objecte. Aquesta és la qüestió ètica fundacional de la professió d'educador.

Al costat d'aquesta dimensió ètica i profundament solidària amb ella, hi ha una dimensió que jo en diria *tècnica*. És la que fa referència a la capacitat de prendre les bones decisions en el bon moment. Un educador és algú que pren decisions constantment: abans, quan prepara les seves lliçons o seqüències d'aprenentatge; durant, quan les *gestiona* en directe, i després, quan mira retrospectivament allò que ha fet, ho avalua i ho redissenya per millorar-ho. Prendre decisions pressuposa tenir, òbviament, coneixements de les disciplines que ensenyes, però també coneixements psicològics i sociològics i coneixements pedagògics que permetin entendre el que passa davant dels teus ulls.

6. Quelles caractéristiques personnelles et professionnelles un enseignant doit-il avoir ?

Je pense qu'on pourrait développer deux dimensions essentielles : une dimension qui relève de l'éthique et une dimension qui relève de la technique. Et je pense que ces deux dimensions sont solidaires, qu'on ne peut pas traiter l'une sans l'autre et qu'elles constituent, en quelque sorte les deux faces étroitement liées de la même réalité, la pédagogie.

Du côté de l'éthique, je pense que de la même manière qu'il y a une déontologie pour les médecins – c'est le serment d'Hippocrate –, il devrait y avoir une déontologie pour les enseignants : un certain nombre de principes éthiques affirmés comme structurant le métier de professeur.

Le premier principe éthique pour moi, dont on ne peut pas se passer, c'est le postulat de l'éducabilité. C'est-à-dire : « Je postule que mes élèves vont réussir ; je n'ai pas le droit de postuler qu'ils vont échouer... parce que, tant que je n'ai pas tout essayé pour les faire réussir, je ne sais pas s'ils ne vont pas réussir ». Là, nous sommes au cœur d'une postulation éthique fondamentale. Si je décide que j'ai en face de moi des gens qui ne comprendront jamais et qui sont condamnés à l'échec, il vaut mieux que j'aille faire un autre métier. La dimension éthique, c'est ce postulat de l'éducabilité, mais c'est aussi, solidairement, la capacité à comprendre et à accepter que je ne puisse pas agir à la place de l'autre. Je veux que l'autre réussisse mais, pour autant, je ne peux pas le manipuler. Je ne peux pas le mettre sous électrodes, même si l'on me prouve qu'en lui envoyant des influx électriques, comme dans les films de science-fiction, qu'il apprendrait mieux ainsi. Le principe d'éducabilité a pour corollaire le respect de la liberté et de l'engagement de chacun et le fait que je n'ai pas le droit de manipuler les individus à leur insu ou contre leur gré, pour les réduire en quelque sorte à l'état d'objet. Voilà l'enjeu éthique fondateur du métier d'enseignant.

À côté de cette dimension éthique et profondément solidaire avec elle, il y a une dimension que j'appellerai « technique ». C'est celle qui renvoie à la capacité de prendre les bonnes décisions au bon moment. Un enseignant est quelqu'un qui prend des décisions en permanence, en amont quand il prépare ses cours ou séquences d'apprentissage, pendant quand il les « gère » en direct, et après, quand revient rétrospectivement sur ce qu'il a fait, évalue et conçoit des remédiations. Prendre des décisions, cela suppose d'avoir des connaissances dans les disciplines que l'on enseigne évidemment, mais aussi

Perquè no n'hi ha prou amb tenir coneixements abstractes, també cal entendre les situacions, disposar de quadres sinòptics que permetin identificar els problemes que sorgeixen, detectar les desviacions que amenacen i orientar-se cap a hipòtesis de solució. Pel que fa a la qüestió de la cooperació, per exemple, és evident que el quadre sinòptic "tasca / objectiu", "grup de producció / grup d'aprenentatge", "prerequisits funcionals / prerequisits estructurals" constitueix una valuosa ajuda en la presa de decisions. Més concretament, és evident que tota activitat educativa està immersa en una viva tensió entre "realització / conceptualització": he de plantejar un objectiu al treball dels meus alumnes (la tasca hi contribueix), però també he d'estar alerta a les seves adquisicions i a fer que les identifiquin (aquests són els veritables objectius). I, molt concretament, hauré de detectar el moment en què la tasca absorbeix totes les energies en detriment dels objectius, i també els moments en què, obsessionant-se amb els objectius, els alumnes es desmobilitzaran. De manera que em cal moure regularment el cursor entre aquestes dues polaritats. Si poso els alumnes en una situació de projecte, es motivaran. Però, si no faig clarament palès amb ells el que han trobat, la seva activitat corre el risc d'haver estat feta en va. I a la inversa, si només faig palesos i manifesto els coneixements de manera rigorosa sense posar mai els alumnes en una situació d'investigació, no es mobilitzaran mai. El paper de l'educador és, doncs, desplaçar el cursor en el moment adequat, detectar el moment en què es bascula massa cap a la realització de la tasca i s'oblida la conceptualització o, per contra, quan es bascula massa cap a la conceptualització fins al punt d'oblidar-nos de l'objectiu de recerca que hi ha de conduir.

Faig servir sovint aquesta imatge del cursor per designar el que, en la professió docent, constitueix el nivell de l'*expert*. El cursor és una cosa que un desplaça segons el que veu i el que vol. És allò que restableix l'equilibri a l'aula, que reconstitueix l'aula com a ecosistema d'aprenentatge.

I encara podria multiplicar els exemples: el cursor, cal moure'l entre treball individual i treball en grup, entre classe magistral i classe dialogada, entre experimentació i lectura, entre documentació i exposició, etcètera. Es mou per restablir l'equilibri cada vegada.

des connaissances psychologiques, des sociologiques et des savoirs pédagogiques qui permettent de comprendre ce qui se passe sous ses yeux.

Car, il ne suffit pas d'avoir des connaissances abstraites, il faut aussi comprendre les situations, avoir des grilles de lecture qui permettent d'identifier les problèmes qui se posent, de repérer les dérives qui menacent et d'orienter vers des hypothèses de solution. Sur la question de la coopération, par exemple, on voit bien que la grille de lecture « tâche / objectif », « groupe de production / groupe d'apprentissage », « prérequis-fonctionnels / prérequis structurels » constitue une aide précieuse à la prise de décision. Plus précisément, on voit bien que toute l'activité pédagogique s'inscrit dans une tension vive « finalisation / formalisation » : je dois finaliser le travail de mes élèves (la tâche y contribue), mais je dois aussi être attentif à leurs acquisitions et faire identifier celles-ci (ce sont les véritables objectifs). Et, très concrètement, je vais devoir repérer le moment où la tâche absorbe toutes les énergies au détriment des objectifs comme les moments où, en s'obnubilant sur les objectifs, les élèves vont se démobiliser. Donc il me faut régulièrement déplacer le curseur entre ces deux polarités. Si je mets les élèves en situation de projet, ils vont être motivés. Mais je ne formalise pas avec eux clairement, ce qu'ils ont trouvé, leur activité risque d'être vaine. Et inversement, si je ne fais que formaliser et énoncer les savoirs d'une manière rigoureuse sans mettre jamais les élèves en situation de recherche, ils ne seront jamais mobilisés. Le rôle de l'enseignant, c'est donc de déplacer le curseur au bon moment, de repérer le moment où on bascule trop vers la finalisation et on oublie la formalisation ou bien, au contraire, où l'on bascule trop vers la formalisation au point d'en oublier la finalisation.

Je prends souvent, pour désigner ce qui, dans la professionnalité enseignante, constitue le niveau de « l'expert » cette image du curseur. Le curseur, c'est quelque chose que l'on déplace en fonction de ce que l'on voit et de ce que l'on veut. C'est ce qui rétablit l'équilibre dans la classe, qui reconstitue la classe comme écosystème apprenant.

Et puis, je pourrais multiplier les exemples : le curseur, on doit le déplacer entre travail individuel et travail de groupe, entre cours magistral et cours dialogué, entre expérimentation et lecture, entre documentation et exposé, etc. On le déplace pour rétablir chaque fois l'équilibre.

Per tant, diria amb molt de gust que un bon professor és algú que té un projecte ètic però alhora també domina una tècnica: cal saber entendre què passa a l'aula per prendre les decisions que permetin al màxim d'alumnes aprendre el millor possible.

7. ¿Creu que una de les funcions de l'educador és també intentar fer sorgir en l'aprenent allò que realment pot apassionar-lo, o realment serà, com se sol dir, un alumne que només serà molt bo en aquest àmbit?

Sí, amb la condició de no encasellar la persona en el que ja sap, ja estima i ja sap fer. Vaig ensenyar francès i literatura francesa durant molts anys. I vaig tenir alumnes que només estaven interessats pel manga. Amb ells, puc partir del manga. Però intentaré fer-los anar més enllà de l'expressió del seu simple interès; intentaré fer-los descobrir què representa el manga en la història del còmic; descobriran que és un univers postapocalíptic que va aparèixer després d'Hiroshima, però també entendran molt ràpidament que és un món on hi ha relacions de poder que remeten en certa manera a la mitologia grega i romana; així els podré fer descobrir la *Teogonia* d'Hesíode i *Les metamorfosis* d'Ovidi. Parteixo d'allò que els interessa, però els acompanyo de manera exigent perquè no es quedin només en allò que els interessa, sinó que s'elevin per sobre d'ells mateixos, se superin i accedeixin a coses noves, a altres universos culturals.

8. Han (2017) assenyala que ens trobem en una societat del cansament, saturada de multitasques, exposada i empresonada per les xarxes socials, i massa preocupada pel rendiment, per l'activitat constant, i que això porta a l'autoexplotació de l'individu. En l'era de la sobreinformació, la sobreestimulació i el desinterès pels continguts, com es pot combinar allò que vostè denomina "el desig de saber" amb "el desig d'aprendre"?

El meu treball m'ha portat a distingir clarament el *desig de saber* del *desig d'aprendre*. Per què he fet aquesta distinció? En primer lloc, perquè en el discurs popular sobre l'ensenyament o en els treballs de psicologia que avui passen pel *desenvolupament personal*, sentim dir que l'infant espon-

Et donc, je dirais volontiers qu'un bon enseignant, c'est quelqu'un qui, à la fois, a un projet éthique mais maîtrise aussi une technique : il faut savoir comprendre ce qui se passe dans la classe pour prendre les décisions qui permettent au maximum d'élèves d'apprendre le mieux possible.

7. Croyez-vous qu'un des rôles de l'enseignant est aussi d'essayer de faire émerger chez l'apprenant ce qui, réellement, peut le passionner ou sera-t-il vraiment, comme on dit, un étudiant qui ne sera que très bon dans ce domaine-là ?

Oui, à condition de ne pas enfermer la personne dans ce qu'elle sait déjà, aime déjà et sait déjà faire. J'ai enseigné le français et la littérature française pendant de nombreuses années. Il m'est arrivé d'avoir des élèves qui ne s'intéressaient qu'aux mangas. Avec eux, je peux partir des mangas. Mais je vais tenter de les faire aller plus loin que l'expression de leur simple intérêt ; je vais essayer de leur faire découvrir ce que représentent les mangas dans l'histoire de la bande dessinée ; ils vont découvrir que c'est un univers postapocalyptique apparu après Hiroshima, mais ils vont aussi très vite comprendre que c'est un monde où il y a des rapports de pouvoir qui renvoient d'une certaine façon à la mythologie grecque et romaine ; je pourrai ainsi leur faire découvrir la *Théogonie* d'Hésiode et *Les Métamorphoses* d'Ovide. Je pars de ce qui les intéresse, mais je vais les accompagner de manière exigeante pour qu'ils n'en restent pas à ce qui les intéresse, mais s'exhaussent au-dessus d'eux-mêmes, se dépassent et accèdent à d'autres univers culturels.

8. Han (2017) souligne que nous sommes dans une société de fatigue, saturée de multitâches, exposée et emprisonnée par les réseaux sociaux, et trop préoccupée par la performance et l'activité constante, et que cela conduit à l'auto-exploitation de l'individu. À l'ère de la surinformation, de la surstimulation, du désintérêt pour le contenu, comment combiner ce que vous appelez « le désir de savoir » avec « le désir d'apprendre » ?

J'ai été amené, dans mon travail, à distinguer effectivement le *désir de savoir* et le *désir d'apprendre*. Pourquoi ai-je fait cette distinction ? D'abord, parce que dans le discours de vulgarisation sur l'enseignement ou dans les ouvrages de psychologie qui basculent aujourd'hui dans le « développement personnel », on entend dire que l'enfant désire spontanément apprendre. Il

tàniament desitja aprendre. Que té un cervell fet per a aprendre, que té curiositat espontània, etcètera. Hi ha una visió idíl·lica de l'infant, el qual es concep com un ésser que només demana aprendre.

Tanmateix, això no és el que jo havia observat com a mestre, ni després com a professor d'universitat i de secundària. I si intento entendre com funciono jo mateix, tampoc no ho trobo, això. I m'he dit que, en realitat, jo no desitjava espontàniament aprendre, així com tampoc els alumnes no desitgen espontàniament aprendre: desitgen saber. I, si és possible, saber sense aprendre. Perquè tot el progrés tècnic d'avui et fa la sensació que pots saber sense aprendre. No et cal conèixer-ne la mecànica per a conduir un automòbil. No et cal conèixer l'electrònica per a utilitzar un televisor, ni conèixer la manera com funcionen les ones per a escoltar la ràdio o veure la televisió. La tecnologia contemporània t'ofereix la possibilitat de saber sense entendre. El pas de la mecànica a l'electrònica és, en aquest sentit, totalment emblemàtic: és el pas d'una tècnica del visible intel·ligible a l'invisible inintel·ligible: n'hi ha prou d'observar detingudament un mecanisme per a entendre com funciona, però cap observació no permet entendre com funciona l'electrònica. I acabem no entenent ja res del món que ens envolta… i no intentant ja d'entendre. N'hi ha prou de saber utilitzar. A més, a l'infant no li interessa entendre com funciona una cosa, o ben poc. El que li interessa és saber: saber utilitzar el mòbil, per exemple, per saber un munt de coses, però no pas realment per aprendre-les. Hi ha una aplicació als telèfons intel·ligents que permet fotografiar una planta per saber-ne el nom. No et permet aprendre i comprendre per què creix allà, per què es troba en aquest ecosistema, per què hi ha aquella altra planta a prop, per què creix a l'ombra o per què creix al sol. En altres paraules, se t'ofereix la il·lusió que saps, quan no saps res més que anomenar. Aquest és un fenomen que tornem a trobar en els motors de cerca. Els motors de cerca com per exemple Google (que s'haurien de boicotejar, és clar, a favor dels cercadors independents i no comercials) et fan la sensació que saps, sense tenir necessitat d'aprendre, ja que et proporcionen immediatament la *bona* resposta. Però és, en realitat, la resposta més atractiva i no pas la més verídica.

aurait un cerveau fait pour apprendre, il serait spontanément curieux, etc. Il y a là une vision idyllique de l'enfant, qu'on voit comme étant un être qui ne demande qu'à apprendre.

Or, ce n'est pas cela que j'avais observé comme instituteur, puis professeur de collège et de lycée. Et, si j'essaye de comprendre comment je fonctionne moi-même, je ne retrouve pas cela non plus. Et je me suis dit qu'en réalité, je ne désirais pas spontanément apprendre, pas plus que les élèves ne désirent spontanément apprendre : ils désirent savoir. Et, si possible, savoir sans apprendre. Parce que tout le progrès technique aujourd'hui vous donne le sentiment que vous pouvez savoir sans apprendre. Vous n'avez pas besoin de connaître la mécanique pour conduire une automobile. Vous n'avez pas besoin de connaître l'électronique pour utiliser un téléviseur ni de connaître la manière dont fonctionnent les ondes pour entendre la radio ou regarder la télévision. La technique contemporaine vous offre la possibilité de savoir sans comprendre. Le passage de la mécanique à l'électronique est, à cet égard, tout à fait emblématique : c'est le passage d'une technique du visible intelligible à l'invisible inintelligible : il suffit d'observer une mécanique précisément pour comprendre comment cela fonctionne, mais aucune observation ne permet de comprendre comment fonctionne l'électronique. Et l'on finit par ne plus rien comprendre au monde qui nous entoure… et à ne plus chercher à comprendre. Il suffit de savoir utiliser. D'ailleurs, l'enfant, ça ne l'intéresse pas de comprendre comment ça fonctionne, ou très peu. Ce qui l'intéresse, c'est de savoir : savoir comment utiliser un téléphone portable, par exemple, pour savoir des tas de choses, mais pas vraiment de les apprendre. Il existe une application sur les smartphones qui permet de photographier une plante pour en connaître le nom. Elle ne vous permet pas d'apprendre et de comprendre pourquoi elle pousse là, pourquoi elle est dans cet écosystème, pourquoi il y a telle plante à côté, pourquoi elle pousse à l'ombre ou pourquoi elle pousse au soleil. Autrement dit, on vous donne l'illusion que vous savez, alors que vous ne savez rien d'autre que nommer. C'est un phénomène que vous retrouvez sur les moteurs de recherche. Les moteurs de recherche comme Google, par exemple, qu'il faut boycotter, bien sûr, au profit de moteurs de recherche indépendants et non commerciaux, vous donnent le sentiment que vous savez, sans avoir besoin d'apprendre, puisqu'ils vous fournissent immédiatement la « bonne » réponse. Mais, c'est, en réalité, la réponse la plus attractive et pas la plus véridique.

És així també com assistim a l'auge de les teories de la conspiració a les xarxes socials. Una teoria de la conspiració és molt satisfactòria per a la ment, perquè et fa sentir que saps sense que hagis tingut necessitat d'aprendre. Saps que el món està dividit entre els dolents i els bons, saps qui és el culpable de tots els teus mals, saps que ets una víctima i no tens res a retreure't. Si volgués caracteritzar allò que diferencia el *desig de saber* i el *desig d'aprendre*, diria que el de saber és el desig de saber de seguida. Mentre que el desig d'aprendre requereix prendre temps, documentar-se, buscar, pensar, informar-se i anar a veure contradictors per discutir amb ells. El desig de saber requereix el mínim esforç intel·lectual possible. El desig d'aprendre, al contrari, implica un procés d'investigació, qüestionament, documentació i confrontació que requereix esforç. El desig de saber em fa venir ganes d'accedir a certeses. El desig d'aprendre em permet accedir a coneixements que poden ser qüestionats i que no són mai definitius del tot. El desig de saber em permet anomenar, classificar. El desig d'aprendre em permet entendre els sistemes en la seva complexitat. El desig de saber em fa juxtaposar coneixements puntuals. El desig d'aprendre em porta a construir coneixements elaborats, que articulen conceptes.

Per dir-ho en termes simples: el desig de saber m'omple... i per tant m'impedeix aprendre. Com que estic satisfet, el meu procés s'atura aquí. Sé, i per tant ja no tinc necessitat d'aprendre.

La certesa de saber (és el que ja deia Sòcrates) és un impediment per a l'aprenentatge. I és per això que cal sortir de la certesa de saber per a accedir al desig d'aprendre.

Això no només és cert per a les teories de la conspiració, sinó per a tot. L'infant creu que sap moltes coses, està ple de certeses. I jo he de transformar un amant de les certeses en un amant de les preguntes. Perquè són les preguntes les que condueixen al coneixement real, i no pas les certeses. Les certeses són sempre falsos coneixements, coneixements artificials, superficials, o dogmes. Els veritables coneixements no són mai dogmes; contràriament als dogmes, no es clouen mai.

C'est ainsi aussi qu'on assiste à la montée des théories du complot sur les réseaux sociaux. Une théorie du complot, c'est quelque chose d'extrêmement satisfaisant pour l'esprit, parce que ça vous donne le sentiment de savoir sans que vous ayez besoin d'apprendre. Vous savez que le monde est divisé entre les méchants et les bons, vous savez qui est le coupable de tous vos maux, vous savez que vous êtes une victime et n'avez rien à vous reprocher. Si je voulais caractériser ce qui oppose le *désir de savoir* et le *désir d'apprendre*, je dirais que le désir de savoir, c'est le désir de savoir tout de suite. Alors que le désir d'apprendre exige de prendre du temps, de se documenter, de chercher, de réfléchir, de s'informer, d'aller voir des contradicteurs pour échanger avec eux. Le désir de savoir exige au minimum d'efforts intellectuels possible. Le désir d'apprendre, au contraire, engage une démarche de recherche, d'interrogation, de documentation, de confrontation, qui demande des efforts. Le désir de savoir me donne l'envie d'accéder à des certitudes. Le désir d'apprendre me permet d'accéder à des connaissances qui vont peut-être être remises en question et qui ne sont jamais complètement définitives. Le désir de savoir me permet de nommer, de classer. Le désir d'apprendre me permet de comprendre les systèmes dans leur complexité. Le désir de savoir me fait juxtaposer des connaissances ponctuelles. Le désir d'apprendre m'amène à construire des savoirs élaborés, qui articulent des concepts.

Pour dire les choses en termes simples : le désir de savoir me comble… donc il m'empêche d'apprendre. Parce que je suis comblé, ma démarche s'arrête là. Je sais, donc je n'ai plus besoin d'apprendre.

La certitude de savoir - c'est ce que disait déjà Socrate - est un empêchement d'apprendre. Et c'est pour ça qu'il faut sortir de la certitude de savoir pour accéder au désir d'apprendre.

Ce n'est pas simplement vrai pour les théories du complot, c'est vrai pour tout. L'enfant croit savoir des tas de choses, il est plein de certitudes. Et, il me faut transformer un amoureux des certitudes en un amoureux des questions. Parce que ce sont les questions qui amènent vers les vrais savoirs, ce ne sont pas les certitudes. Les certitudes sont toujours de faux savoirs, des savoirs artificiels, superficiels, ou des dogmes. Les vrais savoirs, ne sont jamais des dogmes ; contrairement aux dogmes, ils ne sont jamais clos.

Però aleshores, ¿on trobarem la satisfacció, la seguretat personal, fins i tot jo diria psicològica o emocional, si en efecte ens adonem que podem tenir molts coneixements però de fet sense gaudir del plaer d'aprendre'ls?

La pregunta és complicada. Un psicòleg com Henri Wallon va demostrar que el desenvolupament d'una persona es produeix en dos registres diferents, el cognitiu i l'afectiu.

Assenyala que, quan estem en un desequilibri afectiu, necessitem estar en un equilibri cognitiu perfecte, és a dir, estar en la certesa. I que, per estar en l'aprenentatge, ens cal un equilibri afectiu que ens permeti suportar un desequilibri cognitiu. No podem afegir un desequilibri a un desequilibri.

Així doncs, un dels grans reptes a l'aula és tenir un entorn prou segur, tranquil·litzador i equilibrat perquè l'infant accepti estar desequilibrat cognitivament. Tot aprenentatge és un desequilibri cognitiu. I aquest desequilibri cognitiu requereix un mínim d'equilibri afectiu.

I, d'altra banda, aquesta és una de les coses que també observo en els adults: la pandèmia de la covid ha generat desequilibris psicològics i afectius considerables, que han fet que sigui complicat i difícil accedir a preguntes complexes. Davant d'aquests desequilibris emocionals, hem buscat certeses sobre les quals ens hem crispat… Hem desenvolupat bastant tossudament posicions o postures dogmàtiques.

9. I amb tot el que ha explicat, la tecnologia digital, com utilitzar-la?

És una pregunta complicada. Era el meu amic, malauradament mort, Bernard Stiegler, qui ho deia, això: és un *pharmakon*, un fàrmac. El *pharmakon*, segons Plató, és allò que a la vegada cura i mata. La *digitalina*, per exemple, si s'utilitza en una dosi determinada i d'una manera determinada, cura amb eficàcia. Però si s'utilitza malament, mata.

Crec que la tecnologia digital és el mateix. Hi ha una manera d'utilitzar-la que crea intercanvis, ens permet connectar les persones entre si, connectar els infants amb els avis, connectar entre si persones que viuen en diferents continents, que ens permet comunicar-nos avui a distància malgrat els problemes lligats a la covid, i que a vegades també permet accedir a veritables coneixements. La tecnologia digital pot ser una cosa fantàstica, però també pot ser un verí.

Mais alors là, où va-t-on trouver une satisfaction, une sécurité personnelle, je dirais même psychologique ou émotionnelle, si effectivement on se rend compte qu'on peut avoir beaucoup de savoir, mais qu'en fait on n'a pas justement le plaisir de l'apprendre ?

La question est compliquée. Un psychologue comme Henri Wallon a montré que le développement d'une personne se joue sur deux registres différents, le cognitif et l'affectif.

Il montre que, quand on est dans un déséquilibre affectif, on a besoin d'être dans un équilibre cognitif parfait, c'est-à-dire d'être dans la certitude. Et que, pour être dans l'apprentissage, il faut un équilibre affectif qui permet de supporter un déséquilibre cognitif. On ne peut pas ajouter un déséquilibre à un déséquilibre.

Donc, un des enjeux majeurs dans la classe, c'est d'avoir un cadre suffisamment sécure, sécurisant et équilibré pour que l'enfant accepte d'être déséquilibré cognitivement. Tout apprentissage est un déséquilibre cognitif. Et ce déséquilibre cognitif suppose un minimum d'équilibre affectif.

Et, d'ailleurs, c'est une des choses que j'observe aussi chez nous autres adultes : la pandémie du Covid a créé des déséquilibres psychologiques et affectifs considérables, qui ont rendu compliqués et difficiles l'accès à des questions complexes. Face à ces déséquilibres émotionnels, nous avons recherché des certitudes sur lesquelles nous nous sommes crispés... Nous avons développé assez largement des positions ou des postures, dogmatiques.

9. Et avec tout ce que vous avez expliqué, le numérique, comment l'utiliser ?

C'est une question compliquée. C'est mon ami, malheureusement décédé, Bernard Stiegler, qui disait cela, c'est un pharmakon. Le pharmakon, chez Platon, c'est ce qui à la fois soigne et tue. La digitaline, par exemple, si on l'utilise une certaine dose et d'une certaine manière soigne efficacement. Mais, si on l'utilise mal, elle tue.

Je pense que le numérique, c'est pareil. Il y a une manière d'utiliser le numérique qui crée des échanges, permet de relier les personnes entre elles, de relier les enfants avec les grands-parents, de relier des gens qui habitent des continents différents, qui nous permet de communiquer à distance aujourd'hui malgré les problèmes liés au Covid et qui permet aussi, parfois, d'accéder à de vrais savoirs. Le numérique, ça peut être quelque chose de formidable, mais ça peut être aussi un poison.

I pot ser un verí quan es converteix en una addicció. És el cas de l'ús de les pantalles i les xarxes socials per part d'un cert nombre de joves. Tan bon punt el món digital substitueix totes les altres formes de relació amb els objectes i l'infant ja no té cap relació amb el disseny i la fabricació d'objectes concrets. Ara bé, fabricar amb fusta, fang o cartó és aprendre que les coses se'ns resisteixen i que les hem de dominar per poder-les controlar. És sortir de l'omnipotència infantil.

La tecnologia digital és la pitjor de les coses si virtualitza el món del tot i el món es confon amb un joc electrònic en què els morts poden ressuscitar immediatament perquè no hi ha irreversibilitat del temps. En la realitat, si mato algú, és definitiu; si faig mal a algú, no ho puc pas esborrar. El temps és irreversible.

L'infant necessita accedir a aquesta consciència que el temps és irreversible. Si faig mal a algú, no podré pas tornar enrere miraculosament. La consciència moral necessita la consciència de la irreversibilitat del temps.

Per tant, la qüestió de la tecnologia digital és essencialment l'ús que se'n fa. Si aquesta tecnologia s'utilitza per comunicar-se millor o per fer coses que no es poden fer sense ella (penso sobretot en els jocs i programes informàtics de simulació per als quals difícilment podem prescindir d'aquesta tecnologia), aleshores la tecnologia digital és una eina meravellosa.

Per tant, hem d'ensenyar als nostres fills a utilitzar correctament la tecnologia digital. És a dir, a no ser-ne esclaus, a dominar-la i no pas a estar-hi sotmesos.

La pregunta, en el fons, és molt senzilla: "¿La tecnologia digital està al servei dels humans, o els humans estan al servei de la tecnologia digital?". Avui, la importància dels GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon i Microsoft) i de la indústria digital és tan gran que ens cal anar amb compte. ¿O és que els usos de la tecnologia digital no van en sentit contrari del que podríem esperar de l'educació?

En poso un exemple extremament senzill: quan demano un llibre a Amazon, si és una novel·la policíaca, de seguida rebo un correu electrònic que em diu: "T'ha agradat aquesta novel·la policíaca?; aquesta altra també t'agradarà". I m'ofereixen altres novel·les policíaques.

Et ça peut être un poison dès lors que le numérique devient une addiction. C'est le cas pour l'usage des écrans et des réseaux sociaux chez un certain nombre de jeunes. Dès lors que le numérique se substitue à toutes les autres formes de rapport avec les objets et que l'enfant n'a plus de rapport avec le faire et la fabrication d'objets concrets. Or, fabriquer avec du bois, de la terre ou du carton, c'est apprendre que les choses nous résistent et qu'il faut leur obéir pour pouvoir leur commander. C'est sortir de la toute-puissance infantile.

Le numérique est la pire des choses s'il virtualise entièrement le monde et le monde est confondu avec un jeu électronique dans lequel les morts peuvent se relever immédiatement parce qu'il n'y a pas d'irréversibilité du temps. Dans la réalité, si je tue quelqu'un, c'est définitif, si je fais mal à quelqu'un, je ne peux pas l'effacer. Le temps est irréversible.

Un enfant, il a besoin d'accéder à cette conscience que le temps est irréversible. Si je fais mal à quelqu'un, je ne pourrai pas miraculeusement revenir en arrière. La conscience morale a besoin de la conscience de l'irréversibilité du temps.

Donc, la question du numérique, c'est essentiellement celle de son usage. Si le numérique est utilisé pour mieux communiquer ou pour faire des choses qu'on ne peut pas faire sans lui (je pense en particulier aux jeux et logiciels de simulation pour lesquels on ne peut guère se passer du numérique), alors le numérique est un outil merveilleux.

Il faut donc apprendre à nos enfants à utiliser correctement le numérique. C'est-à-dire à ne pas en être esclave du numérique, à le maîtriser et non pas à être assujetti par lui.

La question, au fond, est assez simple : « Est-ce que le numérique est au service des humains ou sont-ce les humains qui sont au service du numérique ? ». Aujourd'hui, l'importance des GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft), et de l'industrie du numérique est telle qu'il faut nous méfier. Est-ce que les usages du numérique ne vont pas à l'inverse de ce que nous pourrions espérer de l'éducation ?

Je prends un exemple extrêmement simple : quand nous commandons un livre sur Amazon, si c'est un roman policier, je reçois dans la foulée un courriel qui me dit : « Vous avez aimé ce roman policier, vous aimerez aussi celui-là ». Et l'on me propose d'autres romans policiers.

I precisament a l'escola cal no raonar pas d'aquesta manera. El mestre ha de dir a l'alumne: "T'agraden les novel·les policíaques... ¿Podrien agradar-te, potser, les novel·les històriques? Potser fins i tot podria agradar-te la poesia". En altres paraules, l'algoritme que treballa a les indústries digitals et tanca en un túnel. Mentre que l'escola i l'educació t'obren horitzons. El paper de l'educació no és pas limitar l'individu a allò que ja sap, ja li agrada, ja fa, sinó obrir-li noves perspectives.

10. *Els atemptats gihadistes a París i Barcelona, l'assassinat del professor Samuel Paty a França, plantegen problemes molt greus a l'escola... Això porta l'actualitat a l'aula i interpel·la el professor. Terrorisme, conflictes, política, identitat, alteritat, cultura... Cal portar l'actualitat a l'aula? O l'escola hauria de ser apolítica?*

Si l'escola ha de ser apolítica? Jo diria que ha de ser prepolítica. La frase és de Hannah Arendt: "L'escola és un espai prepolític". No és pas un espai polític: a l'escola, no s'hi va pas a votar per decidir si es fa matemàtiques o llengua, per saber si es fa el programa, o si l'educador té raó o s'equivoca castigant un alumne. Però no és pas, malgrat això, un espai apolític; és un espai de preparació per a la política.

Però com es fa aquesta preparació per a la política? Es fa, en primer lloc, a través de la manera mateixa d'ensenyar els coneixements escolars, els continguts del programa, en ciència, geografia, història, etcètera. Jo puc ensenyar aquests coneixements com a certeses dogmàtiques eternes i immutables, o, per contra, en un procés d'investigació, proposant-les com a conquestes dels humans per a la seva emancipació, com a etapes cap a més veritat i més llibertat. La qüestió és saber si desvetllaré, en l'infant o adolescent, una curiositat intel·lectual, un desig de saber-ne més, o bé li proporcionaré una certesa absoluta a la qual s'adherirà cegament i que el convertirà en un ésser sotmès, incapaç de *pensar per si mateix*. En tota educació veritable, tant si ensenyo la proporcionalitat com el teorema de Pitàgores, la deriva continental o la poesia d'Unamuno, l'ensenyament autèntic és un ensenyament crític.

Mais, précisément, à l'école, on ne doit pas raisonner pas ainsi. Le maître doit dire à l'élève : « Tu aimes les romans policiers… peut-être pourrais-tu aimer les romans historiques ? Peut-être même pourrais-tu apprécier la poésie ». Autrement dit, l'algorithme à l'œuvre dans les industries numériques vous enferme dans un tunnel. Alors que l'école et l'éducation, elles vous ouvrent des horizons. Le rôle de l'éducation, ce n'est pas d'enfermer l'individu dans ce qu'il sait déjà, aime déjà, fait déjà, c'est de lui ouvrir des perspectives nouvelles.

10. Les attentats djihadistes à Paris et à Barcelone, l'assassinat du professeur Samuel Paty en France, posent de problèmes très graves à l'école… cela amène l'actualité en classe et interroge le professeur. Terrorisme, conflits, politique, identité, altérité, culture… Faut-il amener l'actualité en classe ? Ou bien, l'école doit-elle être apolitique ?

Est-ce que l'école doit être apolitique ? Je dirais qu'elle doit être prépolitique. C'est d'ailleurs l'expression d'Hannah Arendt : « L'école est un espace prépolitique ». Ce n'est pas un espace politique : à l'école, on ne va pas voter pour décider si on fait des maths ou du français, pour savoir si on fait le programme, ni si l'enseignant a raison ou tort de punir un élève. Mais ce n'est pas, pour autant, un espace apolitique ; c'est un espace de préparation au politique.

Mais cette préparation au politique, comment s'effectue-t-elle ? Elle s'effectue, d'abord, à travers la manière même d'enseigner les savoirs scolaires, les connaissances du programme, en science, en géographie, en histoire, etc. Je peux enseigner ces savoirs comme des certitudes dogmatiques éternelles et immuables, ou, au contraire, dans une démarche de recherche, en les proposant comme des conquêtes des humains pour leur émancipation, des étapes vers plus de vérité et de liberté. la question est de savoir si je vais susciter, chez l'enfant ou l'adolescent, une curiosité intellectuelle, une volonté d'en savoir plus, ou est-ce que je vais lui fournir une certitude absolue à laquelle il va adhérer aveuglément et qui fera de lui un être assujetti, incapable de « penser par lui-même » ? Dans toute éducation véritable, que j'enseigne la proportionnalité, le théorème de Pythagore, la dérive des continents ou la poésie d'Unamuno, un enseignement authentique est un enseignement critique.

Aquí, el terme *crític* no es refereix pas a l'obligació de criticar, sinó a la possibilitat de comprendre. Comprendre d'on prové aquest coneixement, comprendre com es va descobrir, comprendre contra quin coneixement previ es va construir, comprendre com funciona i quines qüestions intel·lectuals i humanes estan vinculades a la seva aparició i al seu ús. Així doncs, puc ensenyar el teorema de Pitàgores d'una manera dogmàtica en la qual n'hi ha prou amb recitar: "En un triangle rectangle, el quadrat de la hipotenusa és igual a la suma dels quadrats dels altres dos costats". Això, tots els infants són capaços de repetir-ho amb una mica de pràctica... O bé puc ensenyar el teorema de Pitàgores de manera crítica. Què vol dir, això? No pas que aquest teorema pugui ser fals, és cert (almenys en la geometria euclidiana), sinó explicant per què Pitàgores va crear el seu teorema, on i quan. El va crear anant a veure les piràmides d'Egipte, observant com els agrimensors utilitzaven la corda nuada, etcètera. I, avui, nosaltres mateixos el podem utilitzar per a moltes altres coses que no siguin resoldre exercicis escolars. Ensenyar els coneixements com a entitats vivents i no pas com a fòssils immutables és formar per a la ciutadania, és preparar-se per a la política.

Això, per descomptat, no resol la pregunta que m'ha fet: "Què diem del gihadisme, del terrorisme, dels conflictes internacionals? Què diem als infants que afirmen que la Terra va ser creada en set dies? Què diem als infants que afirmen que el cervell de les dones està menys ben format que el dels homes? Etcètera. Crec que aquí ens trobem davant d'un treball pedagògic complex però necessari: el treball d'articulació, de dialectització de les conviccions i els coneixements. Què vull dir, amb això? Cada infant, com cada adult, té conviccions en què puc estar d'acord o en desacord, que són conformes als coneixements que tenim o no. Però no puc lluitar contra les seves conviccions amb altres conviccions, ja que m'arriscaria a entrar en un torcebraç: conviccions contra conviccions. Això no funciona mai i sovint es decanta cap a la violència. El que puc fer és intentar transmetre-li coneixements que potser faran trontollar les seves conviccions o, almenys, el portaran a qüestionar-se-les. Cada ésser humà té creences que no tenen un fonament racional. Però el que ens fa éssers que continuem pensant és que deixem que els coneixements que descobrim ens facin qüestionar-nos les nostres conviccions.

Et le terme « critique » ne renvoie pas, ici, à l'obligation de critiquer mais à la possibilité de comprendre. Comprendre d'où vient cette connaissance comprendre comment elle a été découverte, comprendre contre quelle connaissance antérieure elle a été construite, comprendre comment elle fonctionne et quels enjeux intellectuels et humains sont liés à son apparition et à son usage. Ainsi, puis-je enseigner le théorème de Pythagore d'une manière dogmatique dans laquelle il suffit de réciter : « Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés ». Ça, tous les enfants sont capables de le répéter avec un peu d'entraînement… Ou bien, je peux enseigner le théorème de Pythagore d'une manière critique. Qu'est-ce que ça veut dire ? Non pas que ce théorème puisse être faux, il est vrai (du moins dans la géométrie euclidienne), mais en expliquant pourquoi Pythagore a créé son théorème, où et quand. Il l'a créé en allant voir les Pyramides d'Égypte, en observant comment les géomètres utilisaient la corde à nœuds, etc. Et, aujourd'hui, nous pouvons nous-mêmes l'utiliser pour bien d'autres choses que pour résoudre des exercices scolaires. Enseigner les savoirs comme des entités vivantes et non comme des fossiles immuables, c'est former à la citoyenneté, c'est préparer au politique.

Cela, évidemment, ne résout pas la question que vous posez : « Qu'est-ce qu'on dit sur le djihadisme, le terrorisme, les conflits internationaux ? Qu'est-ce qu'on dit aux enfants qui prétendent que la terre a été créée en sept jours ? Qu'est-ce qu'on dit aux enfants qui expliquent que le cerveau des femmes est moins bien formé que celui des hommes ? Etc. Je crois, que là, on est dans un travail pédagogique complexe mais nécessaire : le travail d'articulation, de dialectisation des convictions et des connaissances. Qu'est-ce que je veux dire par là ? Tout enfant, comme tout adulte a des convictions que je peux approuver ou désapprouver, qui sont conformes ou non aux connaissances dont nous disposons. Mais je ne peux pas lutter contre ses convictions par d'autres convictions, au risque, sinon, d'entrer dans une partie de bras de fer : convictions contre convictions. Cela ne fonctionne jamais et bascule souvent dans la violence. Ce que je peux faire, c'est tenter de lui transmettre des connaissances qui vont peut-être ébranler ses convictions ou, au moins, l'amener à s'interroger sur elles. Tout être humain a des convictions qui ne sont pas fondées rationnellement. Mais ce qui fait que nous sommes des êtres qui continuent à penser, c'est que nous nous laissons interroger dans nos convictions par les connaissances que nous découvrons.

Davant de conviccions contràries als valors fonamentals o a la veritat, no n'hi ha prou amb dir als alumnes: "Això està bé, això està malament". Hem de proporcionar-los coneixements l'apropiació autèntica dels quals, potser, farà trontollar conviccions perilloses o mortíferes.

I a tot això, cal afegir-hi els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), disset objectius per salvar el món?

Sí, ja que crec que els infants i els adolescents necessiten un ideal. Necessiten una visió del futur. Avui en dia, és complicat: contràriament al que passava quan jo era jove, quan tothom estava convençut que el futur seria millor que el passat, el futur és ara més incert que mai.

Però el veritable problema del futur, el que més ens aglutina en tot cas, és la qüestió de la crisi ecològica. Per què? Perquè l'ecologia és el futur del nostre planeta. És la solidaritat entre els humans, i entre els humans i el planeta. Un filòsof francès, Régis Debray, assegura que "només es destrueix allò que es reemplaça". No destruirem pas l'ideal dels gihadistes si no proposem al nostre jovent un altre ideal. Obstinar-se a destruir un ideal sense proposar-ne un altre al seu lloc és combatre molins de vent, per fer servir una expressió del gust de Cervantes.

I, per tant, si la responsabilitat dels educadors d'avui no és pas imposar un ideal als joves, sí que ho és, sens dubte, obrir-los perspectives perquè en tinguin un. És per això que el repte fonamental consisteix, crec, a permetre als joves projectar-se cap a un futur en què seran actors responsables, en què podran garantir que el món encara sigui habitable i, si és possible, millor que aquest en què vivim avui. Però aquest repte educatiu no és pas només escolar, no són pas només els educadors qui l'han d'assumir, sinó tota la societat. És tota la societat qui ha de ser conscient que cal donar al jovent les ganes de construir un món millor i els mitjans per a fer-ho.

Un agraïment especial al Dr. Jacky Verrier, que ha estat professor titular de Didàctica de la Llengua i Literatura de la URV, per l'ajut per tal d'aconseguir que no es perdessin connotacions en les reflexions de l'entrevistat, durant l'entrevista, que va ser realitzada en llengua francesa.

En face de convictions contraires aux valeurs fondamentales ou à la vérité, il ne suffit pas de de dire aux élèves : « Ça c'est bon, ça c'est mauvais ». Il faut leur apporter des connaissances dont l'appropriation authentique va, peut-être, ébranler les convictions dangereuses ou mortifères.

Et à tout cela, faut-il ajouter les Objectifs de Développement Durable (ODD), 17 objectifs pour sauver le monde ?

Oui, car je crois que les enfants et les adolescents, ont besoin d'idéal. Ils ont besoin d'une vision de l'avenir. Aujourd'hui, c'est compliqué : contrairement à ce qui se passait quand j'étais jeune, quand tout le monde était persuadé que l'avenir serait meilleur que le passé, le futur est plus que jamais incertain.

Or le véritable enjeu de l'avenir, celui en tout cas qui nous rassemble le plus, c'est la question de la crise écologique. Pourquoi ? Parce que l'écologie, c'est l'avenir de notre planète. C'est la solidarité entre les humains et entre les humains et la planète. Un philosophe français, Régis Debray, explique qu'on « ne détruit que ce que l'on remplace ». On ne détruira pas l'idéal des djihadistes si on ne propose pas à notre jeunesse un autre idéal. S'obstiner à détruire un idéal sans en proposer un autre à la place, c'est combattre des moulins à vent, pour reprendre une expression chère à Cervantès.

Et, donc, si la responsabilité des éducateurs aujourd'hui n'est pas d'imposer un idéal aux jeunes, elle est sans doute de leur ouvrir des perspectives pour qu'ils puissent en avoir un. C'est pourquoi l'enjeu fondamental consiste, je crois, à permettre aux jeunes de se projeter dans un avenir où ils seront des acteurs responsables, où ils pourront faire en sorte que le monde soit encore vivable et, si possible, meilleur que celui dans lequel nous vivons aujourd'hui. Mais cet enjeu éducatif n'est pas simplement scolaire, ce n'est pas simplement aux enseignants à le porter, c'est à toute la société. C'est toute la société qui doit avoir conscience qu'il faut donner aux jeunes, tout à la fois, l'envie et les moyens de construire un monde meilleur.

Un merci spécial pour son aide au Dr. Jacky Verrier, qui a été professeur de didactique des langues et littératures à l'Université Rovira i Virgili de Tarragone, afin de s'assurer que les connotations ne se perdaient pas dans les réflexions de l'entretien, qui s'esta déroulé en langue française.

DISCURS DE CLOENDA DE L'ACTE DE RECONEIXEMENT AL DR. ANTONI GAVALDÀ

Antoni Gavaldà Torrents
Universitat Rovira i Virgili
Didàctica de les Ciències Socials

Comunicat de Comunicació Educativa

El doctor Antoni Gavaldà va pronunciar el 26 de novembre de 2021 el discurs de cloenda en l'acte de reconeixement a la seva trajectòria, celebrat a l'aula Magna de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili (URV).

Gavaldà, historiador i membre del grup de recerca ISOCAC, ha estat professor titular de Didàctica de les Ciències Socials (Departament d'Història i Història de l'Art) de la URV, ha centrat la seva carrera en la formació de mestres i en la investigació en el món de les humanitats i l'Educació, i és membre actiu de la revista *Comunicació Educativa*, a més de ser-ne un dels fundadors l'any 1990.[1]

1 En el número 33 (2020, p. 7-28) d'aquesta publicació, Irigoyen entrevista el Dr. Antoni Gavaldà. L'entrevistat repassa la seva trajectòria, respon a qüestions sobre la formació de mestres, el futur de l'educació i l'ensenyament-aprenentatge de la Didàctica de les Ciències Socials, i sobre conceptes com treball cooperatiu i valors cooperatius. Per consultar-la: <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>.

L'acte va estar conformat per tres parts que defineixen la dedicació i les línies de recerca del professor Gavaldà. En la part de didàctica, van participar-hi el Dr. Josep M. Pons-Altés, la Dra. Pilar Benejam (doctora *honoris causa* URV), la Dra. Roser Batllori, la Dra. Montserrat Oller, el Dr. Francesc X. Hernàndez i Montse Martí. En la part d'història, la Dra. Montserrat Duch, el Dr. Ramon Arnabat, el Dr. Joan Maria Thomàs i el Dr. Pere Gabriel. I, en la tercera i última part, anomenada "Ciutadà Gavaldà", van participar-hi Josep Santesmases, el Dr. Jesús Mestre, Xavier Palos, la Dra. Mercè Renom i Pep Riera. Talment, l'acte d'homenatge va servir per presentar el llibre coordinat per Josep M. Pons-Altés *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavaldà*, editat per Publicacions URV.

La direcció i el consell de redacció de *Comunicació Educativa* han considerat oportú reproduir el text del doctor Antoni Gavaldà, figura cabdal de la Didàctica de les Ciències Socials i dels estudis de cooperativisme agrari.



Figura 1. Antoni Gavaldà en la cloenda, acompanyat del Dr. Josep M. Pons-Altés. Prop d'un centenar de persones, entre antics alumnes, professors i amistats, no van voler perdre's l'acte d'homenatge.

Discurs de reconeixement

Bon dia a tots els que heu volgut participar en aquest acte de comiat professional, de manera presencial o bé seguint-lo a través de la xarxa.

Vull començar donant les gràcies a les escoles i instituts pels quals he passat, als mestres i professors d'infantil, primària, secundària i universitat i als claustres, a la inspecció educativa, als membres de revistes en què he participat, a les entitats en què he col·laborat, als companys PDI i PAS i alumnes, i a les amigues i amics que prèviament heu discursejat. Gràcies per les generoses paraules que m'heu dedicat. I gràcies sobretot a la meva família, als meus pares, i especialment a la meva dona, la M. Lluïsa, pel seu suport i comprensió total, així com als nostres fills, Núria i Jordi, i famílies respectives.

Voldria parlar de percepcions viscudes en el que segurament serà un dels darrers actes en què participo i en què em sento honorat per la vostra presència. Agafeu-ho en un sentit de pensament en veu alta, no pas de sentència tancada, sinó obert a una reflexió.

Parlaré de qüestions en primera persona en relació amb d'altres. No us citaré a cap de vosaltres explícitament, però sí que potser hi trobareu referències d'esquitllèbit. Sí que parlaré d'algunes persones que malauradament no hi són. Vull parlar d'educació, del treball de mestre com a sinònim de professor, d'algunes qüestions d'aplicació i acabaré parlant d'història, entitats i transferència. Som-hi.

La meva educació formal inicial va ser deficient: escolarització a batzegades al poble, a la Salle, a la Normal i a la Universitat. Depenent de la potència dels mestres i de la meva insolència, vaig aprendre algunes coses. Més aviat poques, tot i que als 17-18 era mestre.

L'educació formal complementària va ser una mica més potent quan vaig continuar estudiant, primer Filosofia i Lletres —sobretot història— i després Filologia. Reconec que l'edat hi influeix. Però he de dir que vaig passar per la Universitat en un moment en què bastants professors pensaven més en l'estabilitat professional que a engrescar-me a fer que pensés. Passava, però, que aquest cicle ja era una opció d'estudi personal, i llavors en vaig treure una mica més de profit. Tot amb tot, els darrers cursos d'Història vaig decidir no anar gaire a classe. M'avorrien els dic-

tats d'apunts i ho vaig suplir amb lectures, anant a la biblioteca, hàbit que vaig agafar i en el qual he persistit.

De fet, anar a la biblioteca —per llegir, és clar— és una acció que considero bàsica i així els ho anat dient als estudiants de mestre, que quan, pel motiu que fos, no venien a classe considerava que eren a la biblioteca. La memòria visual que tenia, però, els feia una mala passada, ja que, quan un alumne no havia vingut, en alguns casos aprofitava per dir-li l'endemà, de manera amistosa, que molt bé que hagués anat a la biblioteca.

Amb aquest panorama, a mi em va salvar l'educació permanent, aquella que volgudament vols i necessites, i assimiles a base de cursos que modulen l'aprenentatge o l'autoaprenentatge de les teves carències. És clar que llavors és una opció volguda i buscada. Addicte usual a les escoles d'estiu, a cursos d'ampliació de continguts de metodologia didàctica, a converses dels MRP i a debats politicosocials els diumenges a la tarda a casa, quan venia el tiet de fora, amb moltes persones intentant arreglar el món i el de més enllà, configuraren un aprenentatge que la Universitat només m'insinuà.

En el fons, em considero bastant autodidacte, no pas en un sentit pejoratiu, sinó perquè crec que l'escola no va ser suficientment dúctil i engrescadora per a l'aprenentatge. No n'hi ha prou, d'anar a classe a escoltar o a prendre apunts. La curiositat que no vaig trobar a l'ensenyament reglat va fer que busqués el que m'interessava per altres viaranys i mirés de posar-ho en pràctica; que la lectura que havies fet l'intentessis aplicar; que el neguit d'aprendre el comuniquessis a un altre col·lega que saps que ho fa bé per validar-ho i ampliar el coneixement. De fet, si agafes el costum d'aprenentatge compartit, agafes disciplina, i l'aprenentatge es converteix en un hàbit, i fins i tot hi poses ordre, i fa que no perdis gaire el temps en altres qüestions, per poder-te concentrar a entendre els principis bàsics del que aprens o qüestiones per continuar avançant. Això fa que et converteixis en aprenent i mestre a la vegada, permanentment.

Amb aquest bagatge entro a treballar de mestre, joveníssim. M'adono, d'entrada, d'una disfunció flagrant en la llengua de treball i constato un fet ràpidament: o t'adaptes a les bases i perfils dels alumnes o el teu pas

per la professió no té sentit. Així doncs, una de les primeres qüestions seria constatar que tots parlem en català —els alumnes i jo mateix— i, en canvi, ensenyo a escriure en castellà. I constato una obvietat: que de català no en sé ni un borrall. La necessitat empeny. Contacto amb Òmnium Cultural. M'assignen un mestre —Josep Veciana— que m'envia per correspondència unes trameses amb la teoria i uns exercicis que havia de contestar i que ell em corregia. Sense saber-ho de bon començament, quan va creure-ho oportú, em va dir que m'havia d'examinar. La prova es fa a Reus, al Centre de Lectura, sense comunicació pública.

Qui era, però, aquest mestre? Doncs un mestre de poble senzill, savi, irònic i abnegat. Batxiller, per circumstàncies de la guerra, el 1937, va ser nomenat mestre de Picamoixons. Cridat a files per lleva, va ser Milicià de la Cultura un any i mig al parc Samà, i escrivia les cartes dels soldats analfabets. Al final de 1938, va dirigir-se a la frontera francesa entrant a França per Portbou amb un tren de malalts i ferits. Al juliol de 1939 tornà. De retorn va estudiar per mestre. Va haver d'aixecar molt el braç. Tenia una trajectòria dedicada a l'ensenyament de petits i adults, de mestre rural i de mestre ciutadà. Al final petà a Perafort i allí m'ensenyà què feia: la biblioteca escolar, les obres de teatre entre els alumnes, la revista escolar —*El Castellot*, *Xics*—, el pla de sortides graduat, i en l'àmbit del poble fomentà la creació del Centre Cultural i Recreatiu. Em va ensenyar com extreia material per preparar les classes de la revista *Cavall Fort* —sorgida el 1961— per estimular la lectura i les socials plenes de contes, jocs, concursos, historietes, tires còmiques i que tant li servia. Vaig parlar molt amb ell.

Una de les activitats era per aprendre poesia. Un dia, l'inspector i un visitant sud-americà visitaren l'escola. Un alumne recità la poesia *L'Empordà*, de Joan Maragall, i ell aprofità per parlar-li de Catalunya i el català. L'endemà, l'inspector recriminà el mestre per utilitzar la nostra llengua. Actiu a la campanya "El català a l'escola", va ser nomenat Tarragoní Fidel el 1982: "Els que volem una Catalunya rica i plena en continguts és ben simple assolir-ho amb una sola regla: pensar, parlar, llegir i escriure sempre en català, perquè hi tenim tot el dret i un sagrat deure que no podem deixar de banda." L'any 1988 li fou concedida la Medalla Francesc Macià, lliurada pel president de la Generalitat, Jordi Pujol.

Què m'ensenyà i què vaig aprendre? M'ensenyà l'ús del document històric, el tractament d'una revista escolar i, sobretot, com preparar les sortides per treure'n un bon rendiment. Aspecte, aquest darrer, que he aplicat posteriorment amb uns treballs amb alumnes de Magisteri intitulats "Descoberta d'un poble", en què buscava aconseguir un material local per a la classe —d'història, d'economia, de folklore, de demografia, d'art— útil per als alumnes, per poder realitzar un contrast o un complement amb les unitats escolars; en definitiva, per fer les socials més vives i reals. Aquestes accions, complementades amb les escoles d'estiu, on buscàvem formació sobretot en didàctica i en temes que resultaven incipients com música, plàstica, educació sexual, com ensenyar llengua als no catalanoparlants, com havia de ser el tractament de l'espai —lligant matemàtica i geografia—, modelen el meu aprenentatge de mestre.

Una segona via d'aprenentatge la vaig trobar a la Universitat. Quan vaig acabar d'estudiar de mestre, vaig començar Filosofia i Lletres a Barcelona. Vaig fer un pla que es deia Maluquer. Un pla avançat. Sobre una base d'assignatures troncals, et podies fer un itinerari propi, en funció dels teus interessos, amb assignatures d'àmbits diversos. Vaig fer el primer curs com a lliure a la UB mentre feia el servei militar. Tenia un contacte que em deia el que estaven fent i jo, en les llargues hores lliures i tedioses, llegia i mig estudiava. Dos aspectes em sobtaren l'entrada a la Universitat. Recordo l'examen de Filosofia, amb tres o quatre professors al davant d'una aula immensa, que potser eren dos-cents, i tothom copiava. Era el mercat de Calaf. En cap moment no van pujar les escales per veure què passava.

El contrast va ser l'examen d'Introducció a la Geografia. Esperava una munió de gent com a Filosofia però no hi arribava ningú. A l'hora convinguda va aparèixer un senyor amb una maleta i va preguntar als cinc alumnes palplantats si anàvem a l'examen. Ens feu entrar a l'aula i ens va dir, d'entrada, que ell tenia per norma no aprovar a cap alumne lliure sense haver parlat amb ell dels interessos que tenia per la geografia. Jo estava en aquesta tessitura. Havia llegit el llibre que m'havien recomanat, *Compendio de geografía general*, de Pierre Gourou-Louis Papy, Editorial Rialp. Madrid, i res més. Ens donà l'examen. El corregí, me'l comentà i me'l retornà, i em va precisar algunes qüestions.

Tot seguit va sortir la traca. Em va preguntar d'on era i, en dir-li el nom del poble, em digué: "Ah, del Camp de Tarragona", i prosseguí dient que havia de fer un treball sobre un aspecte de geografia de la zona. Em va preguntar què coneixia del meu poble i reconec que li vaig dir vaguetats desgranant elements patrimonials que coneixia només de nom: l'església, l'ermita, l'escola, les dues carreteres que hi passaven, el sindicat, les capelletes adossades a algunes cases, el torrent, el rentador, les basses, els gorgs del riu… I ell em començà a preguntar sobre els conreus, les fonts, les rescloses, i llavors em digué: "Què et sembla si fas un treball sobre la Societat Agrícola? Quan i com es fundà, l'evolució de les produccions, quines màquines tenia, a quins mercats venia el vi…" Ho vaig fer. Al setembre l'hi vaig presentar: el llegí i em tornà a fer preguntes d'ampliació que vaig respondre com vaig poder. El professor es deia Enric Lluch. En aquell moment no sabia qui era.

Qui era, però, l'Enric Lluch? Segons la meva percepció inicial, era una persona amable, discreta, considerada amb el tracte i rigorosa, i, un cop conegut a fons, hi afegiria íntegre i compromès. Vinculat a l'Escola de Mestres Rosa Sensat, un treball recent a *Documents d'Anàlisi Geogràfica* de 2020 amb el títol "La geografia a la Universitat Autònoma de Barcelona: un projecte d'Enric Lluch" és prou explícit per fer-nos una idea de qui era i com pensava, com un dels impulsors de la *Gran Enciclopèdia Catalana*, especialista en temes de divisió territorial. El 1972-73 restablírem el diàleg, ja que m'envià informació i enquestes que vaig omplir per a l'"Estudi sobre delimitació d'àrees funcionals", que elaborava per al Servei d'Estudis de Banca Catalana. A partir d'aquell moment, el tracte va ser constant, tot i que em va quedar un tema que em proposà i que no vaig fer: la proposta d'escriure un llibre per a l'editorial Oikos-Tau, que portava ell, i sempre m'he penedit de no escriure'l.

Què m'ensenyà i vaig aprendre? Dues qüestions que m'han servit i molt. Una, que no n'hi prou amb un examen memorístic d'uns apunts o d'un text per aprovar. Això ho pot fer qualsevol, és fàcil, i malauradament és una pràctica que en alguns casos encara està massa estesa. Pot servir de complement, però no només hauria de servir de qualificació. I també, importantíssim, que els exàmens s'han de tornar corregits per po-

der-los comentar al detall. I que cal anar més enllà i veure què pot aportar l'alumne d'un tema col·lateral del programa curricular. D'aquesta manera, l'alumne i el professor aprenen i amplien sobre realitats concretes.

Un altre eix que m'ha modelat com a professor ha estat el Reciclatge de mestres. El Reciclatge va ser un projecte de la Generalitat recuperada per posar un llindar mínim de saber, en matèries que l'educació formal franquista havia ocultat, menystingut o mutilat als mestres, quan els sabres de la ignomínia encara eren expectants i mig guardats. Sé que em poso en un terreny relliscós entre el gremi, ja que aquest procés de Reciclatge ha estat parcialment bescantat, en una part segurament amb raó i en una altra no, com exposaré tot seguit. Començà el 1978.

El programa va ser prou ambiciós: els mestres que van voler actualitzar-se —quasi tots— havien de cursar almenys quatre matèries, i, si volien prosseguir els estudis, quatre més per obtenir la titulació escaient. Llengua I, II i III, de 60 hores cadascuna; Didàctica per a la Llengua per a EGB, 30; Didàctica de la Llengua per a no Catalanoparlants, 30; Coneixements de Catalunya, 40; Geografia i Història de Catalunya, 50, i Literatura, 30, configuraven un programa prou ampli. Els mestres van anar a les classes amb un esperit franciscà i amb una il·lusió palpable per aprendre. Recordo les classes entre setmana en acabar la jornada laboral, o sigui, a partir de les cinc i fins a les vuit o les nou, i els dissabtes al matí.

La forma de reclutament del professorat va ser peculiar. Per donar socials —Geografia i Història de Catalunya— vam haver de passar una prova. Potser no tothom, però jo sí. La prova va ser de continguts i interpretativa. A la Universitat de Barcelona, una trentena de professors de ciències socials d'escoles i instituts vam ser convocats per ser professors dels mestres. La prova va ser, si més no, innovadora. De dos temes generals, dos enunciats, i de cadascun cinc o sis qüestions bàsiques que els futurs alumnes-mestres als quals donaríem classe haurien de saber per poder-ho aplicar als alumnes de primària, o sigui, amb un clar compromís didàctic. I l'explosió. A cada un d'aquests dos temes, quina bibliografia faríem servir i per què. La desbandada en rebre els enunciats va ser general. No quedàrem ni la meitat. Per circumstàncies que no he escatit, vaig ser acceptat i a més se'm proposà per preparar una part del programa

de Coneixement de Catalunya, una assignatura bàsica en la qual entrava una mica d'història, geografia, art, institucions polítiques i folklore. Va ser un luxe preparar part d'un programa i dilucidar què hi havia d'entrar i què no, i comprovar com ments benpensants donaven arguments convincents. Un reciclatge que per aquests viaranys va servir i molt per fer uns treballs d'història local, individual o en equip, aplicats a les escoles, que va ajudar molts mestres per endinsar-se en la recerca, i per poder treballar amb els alumnes que tenia a l'escola amb aspectes variadíssims de les ciències socials locals i comarcals. Treballs que es van ciclostilar el d'uns per a tots, i en què l'inspector en cap de la província de Tarragona, assistent al repartiment dels treballs, va fer una al·locució memorable en defensa del que començava.

Què vaig aprendre? Doncs diverses coses. Una, que anant a l'arrel dels temes per donar, a través de la bibliografia, es podia dilucidar els aprenentatges rebuts i, alhora, propensos a ser treballats. Ras i curt: determinar si la comprensió que un tenia només era de manual, o si tenia pòsit complementari per poder-la qüestionar, discutir, remodelar, reinterpretar... En definitiva, si un tenia criteri de contrast o no en tenia. Una altra cosa important va ser que gestar un programa d'una disciplina no era una cosa gens fàcil i que el treball en equip per articular-lo era primordial. Que calia escoltar molt altres veus i alhora argumentar les teves respostes, ja que allò que hi havia en joc i es pretenia era important per a un canvi curricular. Un altre aprenentatge va venir referit a quan vaig donar aquestes classes, en el sentit que fer de mestre a mestres tenia tanta responsabilitat com fer-ho a primària o secundària, obligat a estar actualitzat. I un altre aspecte que vaig copsar va ser la predisposició de l'inspector en cap en aquest suport al Reciclatge i, per extensió, a les ciències socials en general, que donava garanties que els alumnes-mestres assistents avançarien amb decisió per aquesta via, sentint-se recolzats, com així va ser.

Un altre dels temes de què us vull parlar és de la formació universitària en didàctica. Les persones que ens hem dedicat a les didàctiques específiques —de les ciències socials, de les experimentals, de la matemàtica—, en general no provenim d'un únic itinerari: unes provenen directament

de les ciències referents —historiadors, matemàtics, químics— i unes altres hi arriben a través dels ensenyaments de Magisteri o d'alguna de les ciències de l'educació —la psicologia, la pedagogia o la sociologia. Això implica que el bagatge d'entrada sigui diferent: des del suport de la ciència referent o des de la pràctica educativa. Ambdues entrades són vàlides, encara que una té més punts de connexió que l'altra amb el món educatiu, o sigui, que ha reflexionat sobre els nivells dels alumnes i les seves problemàtiques. Als uns i als altres els queda, però, un llarg recorregut d'aprenentatge. Als primers, entendre que només amb els seus sabers no serà suficient per aterrar a la realitat escolar, i que caldrà adequar-se per poder-los aplicar, per connectar amb allò que la ment del nen demana i els convé; i, als segons, comprendre que els cal més domini de la ciència per ajustar, saber regular, triar i adequar continguts a les necessitats dels alumnes. I a tots, els uns i els altres, captar la potencialitat d'una pràctica —i de les pràctiques— per trobar el punt dolç en què es detecta que l'aprenentatge té un sentit, avançat, profund, no superficial, d'ajuda. I afegir formació permanent a dojo, a través de congressos, jornades i simpòsiums, i lectures com un complement de discussió amb altres professionals per forjar-se una base reflexiva d'anàlisi dels processos per tal que l'acte educatiu tingui sentit, dels perquès, observant i analitzant els problemes d'aprenentatge que hi ha a les aules i estudiar-los per tal de trobar-hi solució. L'aportació personal de referents en didàctica específica van ser, indiscutiblement, companys de la UB i sobretot de la UAB que no citaré perquè n'hi ha que són aquí. Sí que cal recordar un mestre traspassat recentment, un autèntic pioner dins el món de la didàctica de les ciències socials: Joan Pagès.

Així doncs, per formular reflexió teòrica, calia passar de la intuïció a la reflexió. Vaig entrar a una àrea en què quasi tot estava per fer. Mentre l'àrea social d'Història estava estructurada, la de Didàctica de les Ciències Socials estava en construcció, a les beceroles. Només cal dir que va ser en el Congrés de Còrdova de 1990 on s'articulà un intent de programa comú per impartir-lo a les escoles de mestres de tot l'Estat. En aquests congressos, hi destacaren tres grans eixos en què em vaig sentir identificat:

l'argumentació, el potencial del Pràcticum per discernir d'on surten els problemes educatius, i la selecció i seqüenciació de continguts.

En aquest aprenentatge constant, què hi vaig aprendre? Doncs unes quantes coses: que els problemes d'aprenentatge dels futurs mestres provenien en part dels mateixos continguts i que, per tant, calia saber-los disseccionar per adequar-los a les seves potencialitats. I que la teoria sola sense la comprovació de la pràctica real era vendre fum. O sigui que la pràctica era el que havia de fornir a la teoria, i no al revés, i que la pràctica havia de sortir d'on es practicava i s'hi veia l'encert o els problemes que se'n derivaven, és a dir, a l'escola. I, per conclusió, que per poder fer un treball coherent calia saber treballar en equip per avançar conjuntament amb altres companys, per no esdevenir una flor d'estiu individual, que esclatava i es marcia, sense connexió per continuar avançant.

Tot aquest cúmul d'experiències derivaria en l'aplicació, en el trànsit al món educatiu real, en contacte amb la realitat. Aquest trànsit al món educatiu ha tingut diversos fronts. Un ha estat des de la revista *Comunicació Educativa* i l'altre, els treballs que des de l'àrea hem endegat per tal de millorar la formació dels estudiants. No m'hi entretindré gaire. Pero sí que voldria referir-me a alguns aspectes que han ajudat a configurar l'equip de Socials en aquest pas al món educatiu real que deia, de connexió amb la realitat, i a transcendir com s'ha realitzat cap a altres àrees afins. Un eix ha estat el tractament dels documents i sobretot de la fotografia per a comprendre unes socials rellevants; un segon eix, donar visibilitat pràctica a l'aportació de les diverses disciplines socials a l'ensenyament, per tal de fer veure que, a més de geografia i història, hi ha altres ciències socials, i, un darrer eix, arbitrar el tractament del treball cooperatiu des dels valors de les ciències socials.

El tractament dels documents i la fotografia ha estat un tema de reflexió. Els alumnes sovint no mesuren la utilitat de la història o de qualsevol altra ciència social. La veuen com una ciència tancada, ja elaborada, on els fets que traspuen als llibres són generals, inamovibles. Pel que fa a les imatges, en alguns casos hi són només per alleugerir el text del llibre: resumint, no compten gaire. Altrament, però, s'està en una època en què la imatge ho envaeix tot. Hi ha diversos autors que han reflexionat sobre la

importància de la lectura d'imatges i documents, i sostenen que cal desxifrar-la per comprendre-la, i alhora per defensar-se'n. Ara som de ple en un d'aquests moments. No és un problema només de socials, però és de socials.

Una tasca que s'activà va ser recuperar documents i imatges extretes d'àlbums familiars, i incardinar-les en un context museístic. La sorpresa va ser agradable. Els alumnes, a través d'una descripció detallada del seu material amb l'ajut de la seva família, concretaven cronologia, descripció d'elements, objectes i artefactes, activitats que s'hi realitzaven, seqüència del procés, i donaven sentit a un document oblidat, particular, relegat, que es convertia en un document memorialista, lluminós, públic, històric. Llavors, el document o la fotografia entraria al museu i s'incardinaria en el relat, abans, o a continuació, d'un altre material ja exposat, o simplement incorporat de nou. Amb el currículum s'hi treballava algun dels aspectes com la cronologia, les categories i nocions temporals, els codis per mesurar el temps i el temps històric, la representació icònica, les relacions de causa-efecte, la causalitat històrica, l'empatia històrica, les fonts primàries i secundàries, l'adquisició i ús de vocabulari històric… En definitiva, s'hi treballava socials de la particularitat a la generalització, per demostrar que la història l'aporta tothom dins del seu bagatge.

D'això en van sortir uns treballs i un llibre, *La fotografia històrica a l'aula: un mitjà per aprendre*. L'artista, docent, assagista, crític i promotor d'art especialitzat en fotografia Joan Fontcuberta en va escriure el pròleg. El multipremiat doctor honoris causa per la Universitat de París 8, premi Internacional de la Fundació Hasselblad, considerat el Nobel de la Fotografia, premi Nacional de Fotografia, atorgat pel Ministeri de Cultura d'Espanya el 1998, entre molts altres, va donar pautes de treball.

En el pròleg sustentà que el bon professor és aquell que ensenya els seus alumnes a aprendre per si mateixos. Perquè aprendre reflexivament implica travessar un mateix tota una sèrie de dificultats i això és molt didàctic, és una manera d'aprendre com fer les coses, però té un defecte, i és que requereix molt de temps i moltes vegades s'agafen vies equivocades i després costa molt de retrobar l'energia i el camí fet en va. Però un ensenyament no ha de facilitar les coses als alumnes, sinó que ha de

provocar que aquestes dificultats arribin el més aviat possible i es donin els instruments intel·lectuals, els instruments de coneixements, els instruments tecnològics per poder-les salvar. Creia que és la millor manera d'aprendre, el que passa és que és lenta. Així, l'aprenentatge l'enfocaria com forçant l'alumne a buscar una resposta i, senzillament, donant-los uns canals que agilitzessin el procés. I sentenciava que el gran secret de l'ensenyament sempre és saber encomanar entusiasme. És a dir, un professor que sàpiga encomanar entusiasme sempre serà un bon professor. No es pot aprendre si no hi ha el divertiment, l'aspecte lúdic, el fruit d'aquella activitat que s'està aprenent.

El nostre equip multidisciplinari lligàrem aquesta acció amb el currículum. Però això seria un altre tema que ens allargaria. El model de treball el vam preparar professors de Socials junt amb els de Llengua, els d'Experimentals i els de Plàstica. I no puc oblidar que, en aquesta interessant travessia, ens hi acompanyaren els companys de la Universitat de Vic.

Què vam treballar i aprendre? El treball amb documents i fotografies personals aporta una nova manera de comprensió de la història, a partir d'una realitat vivencial com a base per orientar i confluir els continguts cap a punts rellevants de les ciències socials; també que les imatges i documents fan buscar els coms i els perquès d'una seqüència, d'un tema, fet que comporta un treball justificatiu més detallat, amb l'avantatge que es poden formular hipòtesis realistes. I que el currículum es modela, s'ajusta i es diversifica, i que es practica un tema en interrelació de diverses àrees, com a cosa natural, gens forçada.

Un altre tema de treball del qual hem tingut sensibilitat ha estat la publicació de l'obra *El tractament de les CCSS a l'educació primària: proposta teòrica i pràctica*, editada per Publicacions URV. La sortida del llibre va veure la llum coincidint amb l'arribada dels graus, el curs 2012-13. Els graus suposaren una reformulació de què i com s'estava fent i es treballava. Van arribar les hores de classes anomenades magistrals, de seminari i de pràctiques. Tot molt bonic sobre el paper. Era el famós Pla Bolonya a les aules. L'arrencada del pla, però, no va significar més dotació econòmica per revertir el sistema de treball.

Per a la redacció del volum partíem d'una premissa reflexiva de feia temps, des de les classes que fèiem: volíem un text convincent que expliqués succintament als nostres estudiants les característiques fonamentals de les diverses ciències socials i quines eren les potencialitats que tenien per a l'educació primària. L'acord implicà que s'optés per presentar què es podia treballar des de la història i la geografia, però també des de l'economia, la ciència política, la sociologia, la filosofia i l'antropologia. D'aquesta manera, vam fer un equip amb especialistes que fossin mestres i politòlegs, que fossin mestres i antropòlegs, etc. per tal que les dues dimensions quedessin ben travades. Aquest plantejament es lligà amb la idea de visualitzar les hipòtesis, metodologies i eines i recursos diferents de cada disciplina per explicar la realitat del passat, del present i la perspectiva del futur. Compartíem, alhora, la necessitat de la interdisciplinarietat, però ens oposàvem a simplificacions en què les formes adquirissin més importància que el fons, o que l'abús i la distorsió de determinats plantejaments pedagògics, sense substància, s'imposessin sobre les ganes de conèixer i d'aprendre. Crèiem que el menyspreu cap al coneixement portava a la irracionalitat i la banalitat, obstaculitzava la formació de ciutadans que pensessin realment per si mateixos i distorsionava l'aprenentatge seriós i reflexiu per saber prendre decisions, des de la base de la potencialitat de les ciències socials.

Què vam aprendre amb aquest treball? Primerament, serví per ampliar l'equip, fet que ha comportat una major riquesa de matisos en contrast, tant en el tema discursiu de la ciència com de la interrelació de les distintes disciplines socials. També vam destriar un bloc de competències i de continguts comuns que s'ha reflectit en un quadre d'actuacions per a cadascun dels cicles de primària. Una altra qüestió ha estat consensuar els objectius d'aprenentatge sortint del domini de les ciències socials clàssiques, de la història i la geografia cap a les aportacions de la resta de ciències socials, per intentar unir les influències que aporten sobre continguts dues o més ciències socials. I, finalment, vam distingir què volíem aportar a la societat com a objectiu de fons, i què caldria treballar amb els alumnes, en el moment present.

En conjunt, en sortí una obra teoricopràctica, viva de reflexió i de compromís, que vam entendre en constant revisió, en què les ciències socials esdevinguessin un puntal per aconseguir professionals de l'ensenyament formats i crítics.

Un darrer tema en què hem estat immersos ha estat el tractament cooperatiu. El títol del llibre que es va publicar no enganya: *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Vam fer la reflexió i l'estudi amb companys de la Universitat de Vic, amb mestres en exercici, amb alumnes de grau de Magisteri i amb alumnes de primària. Els precedents que teníem eren clars. Tal com la vida ensenya, la individualitat és necessària i imprescindible, però la col·laboració és inexcusable per avançar solidàriament. Només cal veure com s'està estenent el que s'anomena *treball en comú* en un perfil educatiu, en què els professionals busquen incansablement trencar el sistema monolític d'ensenyar-aprendre per transmissió. Adequar el programa universitari a aquest nou guió era el gran repte. Actualment hi ha tres tesis de professors, en curs, que treballen aspectes concrets d'aquesta temàtica.

Vam dir al pròleg que la necessitat de preparar professionals per a l'ensenyament del futur que ja és present ens hi empenyia. Vam emprendre el projecte, basant-nos en dos eixos: primerament, la literatura existent, assumida, convenientment garbellada, bàsicament anglosaxona i espanyola i, segonament, els nostres treballs previs en valors cooperatius, i la pràctica amb els alumnes, des dels d'universitat fins als d'educació primària. Reivindiquem, per tant, la dimensió coral de l'estudi.

Si basar-se en la cooperació fa molts i molts anys va ser una necessitat de les persones per avançar en un projecte comú de treball, d'alimentació, d'oci o d'ajuda mútua, l'escola ha de saber aprofitar aquest bagatge de valors i dotar els alumnes d'estratègies i de pràctica d'allò que la vida mateixa comporta. En la recerca d'aquest nord, la cooperació no hi ha d'estar invitada: hi ha d'actuar de ple dret. Cooperació que no és només treball en grup, sinó l'acompanyament en situacions d'ajuda o de tutoria, el treball d'ajudes entre iguals o els consells cooperatius. En això estem.

Què hem après? Què el treball cooperatiu escolar i universitari no s'aprèn de manera teòrica, sinó que s'aprèn practicant-la, exercitant-la.

També que activar el treball cooperatiu a l'escola passa per un aprenentatge inicial de valors, individual, sòlid. I mesurar que la feina del professor serà essencial per a l'èxit: claredat del problema social per resoldre, normes de treball clares, gestió dels conflictes, supervisió de responsabilitats dels alumnes, animació a l'esforç individual i de grup, valoració dels avenços i saber admetre els errors, fixació de la transmissió de coneixements dins del grup, regulació de la cooperació perquè tots aprenguin… Realment no és una tasca senzilla. N'auguro avenços en els propers anys.

Els que m'heu precedit heu parlat d'història i de transferència. Sí. Realment m'he involucrat en la societat. En l'àmbit universitari, i a la volguda interacció entre la universitat i la societat.

El mestre d'historiadors Josep Fontana, en un treball, es preguntava càusticament: per a què serveix un historiador? Manifestava que el treball de l'historiador rep una atenció marginal, no pas perquè la matèria de què s'ocupa es consideri sense importància, sinó perquè els debats sobre els temes del passat que arriben a assolir un interès general els gestionen a través de l'"ús públic" de la història, un terreny en què els historiadors representen un paper, però que és gestionat substancialment per altres protagonistes, com els polítics i els mitjans de comunicació de masses.

I continuava dient que l'"ús públic" de la història comença amb l'educació, que assenyalava que està mediatitzada pel poder. De fet, les lleis d'educació que hem tingut aquí sempre han xocat per la llengua o per la història, és a dir, per les socials. Martín Villa, l'antítesi de la democràcia, va etzibar que un dels errors que havia comès la transició va ser concedir el control de l'educació al País Basc i Catalunya, "porque todos los niños españoles tienen que estudiar la misma historia de España, igual que ocurre en todas las demás grandes naciones, como Francia".

Sí, per això he escrit també d'història: a les fundacions, a sindicats, als museus, als arxius, als centres i instituts d'estudis, a revistes escolars, a cooperatives, a les universitats, on m'han donat veu i m'han acollit. I ho he escrit per deixar constància dels fets tal com els he interpretat; als llibres educatius, per fer pensar amb un sentit crític; als llibres d'història, amb recerca, per desvetllar inquietuds i per no perdre una memòria que va ser silenciada i sovint mig esborrada; a les enciclopèdies, per sintetit-

zar recerques meves i d'altres; als atles, per mostrar mapes amb imatges, síntesis visuals. Del que també estic satisfet és de quan se m'ha demanat una feina poc vistosa però eficient: adequar el saber de l'expert al saber escolar, allò que en diem *transposició didàctica*.

Algunes d'aquestes accions s'han materialitzat adscrit al grup Ideologia i Societat a la Catalunya Contemporània, on he activat treballs en eixos dels segles XIX i XX. Les temàtiques sindical, cooperativista, educativa, d'economia social i solidària han estat blocs on m'he trobat còmode. El component didàctic crec que ha influït en la manera de presentar resultats, on sempre, a partir dels estudis històrics, ha entrat aquesta idea, ja sigui en llibres, en congressos o seminaris o en publicacions pròpies o en conjunt. He treballat des d'una convicció feta des de l'esperança, poc o molt vistosa, i que no sempre s'ha entès com calia. Així hem estat i som.

I acabo. Soc del tot conscient que m'ha tocat un reconeixement que mai no he buscat. I encara soc més conscient que també hauria hagut de veure's reflectit cap a altres companys i companyes que han donat tot el seu saber per tal de formar uns professionals responsables i crítics, que han buscat dignificar l'ensenyament de mestres o els estudis de socials. He conegut persones molt interessants, que feien la feina que els pertocava i algunes amb veritable passió. Marxo —és un dir— satisfet, veient que companys que estimo continuaran i eixamplaran el saber cap als altres, i intentaran formar mestres i historiadors autèntics, de noms i de fets.

Bibliografia

IRIGOYEN, A. (2020). "Entrevista a Antoni Gavaldà". *Comunicació Educativa*, 33, 7-28. <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>.

PONS-ALTÉS, J. M. (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavaldà*. Publicacions URV.

ARTICLES

LA FORMACIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC DE L'ALUMNAT DE 4T D'ESO A PARTIR DE L'ANÀLISI DELS SEUS RELATS SOBRE LA CRISI ECONÒMICA

Mercè Andreu i Rosés
Professora de secundària i professora vinculada a la UAB
merce.andreu@uab.cat

Antoni Santisteban Fernández
Professor de la UAB
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials · antoni.santisteban@uab.cat
https://orcid.org/0000-0001-7978-5186

Resum
En aquest article es presenten els resultats d'una investigació al voltant de la formació del pensament crític de l'alumnat de quart d'ESO, a partir de l'anàlisi dels seus relats sobre un problema social rellevant: la crisi econòmica de 2008. Volem saber quins elements o variables poden influir en la conformació d'aquest pensament social.

Aquesta investigació pretén aportar coneixement per contribuir a una pràctica innovadora en l'ensenyament de les ciències socials, una pràctica basada en el treball amb qüestions socialment vives, per a la formació del pensament crític de l'alumnat, per al desenvolupament de la seva consciència ciutadana, per educar nois i noies compromesos i participatius, implicats en la millora de la societat, a partir de la seva acció social en el context que els ha tocat viure.

Paraules clau: Pensament crític; relat; problema social rellevant; crisi econòmica

The development of critical thinking in 4th year of ESO students from analyses of their stories of the financial crisis

Abstract

This article presents the results of research on the development of critical thinking among fourth-year ESO students based on analyses of their written reflections on an relevant social problem, the economic crisis of 2008. Our aim is to determine which elements or variables may influence the development of this social thought.

We also aim to provide knowledge that will contribute to innovative practice in the teaching of social sciences based on socially relevant issues. This practice also aims to develop students' critical thinking, develop their awareness as citizens, and educate them to become citizens who are committed to and involved in improving society through social actions conducted in the context of their environment.

Keywords: Critical thinking; story; relevant social problem; economic crisis

Rebut: 09/02/2022 | Acceptat: 08/07/2022

1. Introducció

La nostra societat es caracteritza per l'increment de la globalització i la proliferació de mitjans tecnològics i digitals. Als anys seixanta del segle passat, Debord (1976) anunciava que ens dirigíem cap a la societat de l'espectacle, cap a una societat que venerava el consumisme i la superficialitat del coneixement (Ross, 2013). Alguns autors consideren que el context actual ens aboca a un context que qualifiquen com a societat de la incultura, del desconeixement o de la ignorància (Brey *et al.*, 2009). Davant aquest context hem de pensar en una educació que ajudi els joves a seleccionar, valorar i interpretar de manera crítica la informació, així com a ser capaços de construir un relat propi dels problemes socials. Cal formar el nostre alumnat en un pensament social per analitzar críticament la realitat i implicar-se en els problemes socials per intervenir-hi amb voluntat de millora. La recerca ha partit, doncs, de la qüestió següent: *com podem contribuir a la formació del pensament crític de l'alumnat d'educació secundària?*

L'objectiu principal de la recerca ha estat indagar sobre com conformen el pensament crític quan reflexionen sobre un problema social rellevant i quins elements poden influir-hi. La investigació ha estat realitzada a adolescents de 15 i 16 anys i l'instrument de recerca principal ha estat l'anàlisi dels seus relats, els quals esdevenen un instrument idoni per conèixer les seves opinions, pensaments, preocupacions, alternatives de futur... Si tenim en compte que el pensament queda reflectit i es precisa en el llenguatge i que el mateix llenguatge ajuda el pensament a concretar-se, la narració esdevé un instrument essencial en l'ensenyament de les ciències socials, per saber com els joves que han participat en la investigació interpreten la realitat social.

La temàtica controvertida treballada a l'aula per a l'obtenció dels relats ha estat la crisi econòmica iniciada el 2008. Els relats de l'alumnat s'emmarquen en el desenvolupament d'una seqüència didàctica sobre aquesta temàtica, com una qüestió socialment viva que va afectar la quotidianitat de bona part d'aquests joves, per analitzar quines són les seves representacions socials sobre aquest problema social i quines són les seves capacitats per buscar solucions o alternatives.

La recerca gira, doncs, al voltant de dos grans conceptes: el pensament crític i els problemes socials rellevants. Cal tenir en compte que aquests conceptes són elements essencials del nou currículum que començarà el seu desenvolupament el 2022; per tant, aquesta recerca ha pogut servir com a experimentació d'alguns aspectes clau de la proposta dels nous programes de ciències socials. També cal citar els relats com a recurs per a l'anàlisi de les representacions socials de l'alumnat. D'altra banda, el tema de la crisi ens permet indagar també en altres aspectes importants, relacionats amb el pensament crític, com són les seves idees sobre el sistema capitalista, quina lectura fan de les conseqüències del sistema en temps de crisi, quines propostes de millora plantegen o la seva visió sobre el futur.

Els resultats obtinguts ens permeten aportar un coneixement valuós perquè en altres contextos pugui ser útil l'aprofitament de l'experiència. Hem pogut conèixer amb profunditat les representacions socials de l'alumnat investigat sobre la crisi i la necessitat que té de poder manifestar les seves idees i les seves inquietuds, que no sempre es tenen en compte. També volem assenyalar que l'experiència mostra les possibilitats que té el professorat per innovar en els estudis socials.

2. Marc teòric

La investigació s'empara en dues perspectives relacionades: la formació del pensament crític i el treball a partir de problemes socials rellevants. Com que la temàtica treballada és la crisi econòmica, s'han analitzat les representacions socials de l'alumnat, a través dels seus relats i la seva argumentació.

2.1 La formació del pensament crític

A l'ensenyament de les ciències socials, una finalitat fonamental és la formació del pensament crític (Pagès, 1997*a*; Pagès Bouzas i Pagès Blanch, 2018). En realitat es tracta d'un procés transdisciplinari, que ha estat plantejat des de la filosofia (Lipman, 1998), des de la sociologia (Pipkin, 2005) o des de la comunicació (Pérez Tornero, 2011).

Per a Boisvert (2004), les habilitats de pensament social són necessàries per evitar la manipulació. Ennis (1985) o Dhond (1994) defineixen el pensament crític com la capacitat de valorar qualsevol informació abans d'acceptar-la. Per a Parker (2008), l'alumnat ha de ser capaç de realitzar un tractament racional i crític de la informació, i de fer-ne una valoració argumentada. Altres autors han arribat a afirmar que sense pensament crític no existeix una vertadera educació democràtica (Santisteban, 2017).

Estudiar la formació del pensament crític i els factors que hi intervenen és molt important en l'actual context social, marcat pels canvis tecnològics accelerats o la digitalització de la informació i del coneixement, però també per l'emergència climàtica, la multiculturalitat, la desigualtat o els conflictes. A aquestes característiques de la societat contemporània, s'hi ha de sumar l'aparició, en alguns parlaments europeus, de partits d'extrema dreta en els seus escenaris polítics.

L'educació dels joves no serà completa si no formen el seu pensament crític per valorar la gran quantitat d'informació que reben a través de les múltiples pantalles, a valorar qualsevol relat escrit o audiovisual, així com per prendre decisions i actuar socialment. Saber com els joves formen el seu pensament social crític ens pot ajudar a proposar canvis de millora en la seva formació, per millorar les seves capacitats per llegir el món i produir canvis socials. És a dir, els joves han de llegir el món per interpretar-lo i millorar-lo en el seu context (Benejam, 1997).

Educar en aquesta línia requereix, doncs, fer un pas més enllà en el format del coneixement que s'ensenya i en les metodologies que, massa sovint, encara posen l'accent en la memorització i la reproducció de continguts, sense tenir en compte els canvis socials i educatius que es produeixen. És evident que la formació del pensament crític requereix el treball amb problemes socials rellevants.

2.2 El treball amb problemes socials rellevants

L'origen del treball amb problemes socials es troba a les propostes de principis del segle XX de Dewey (1989), amb les seves idees sobre el pensament reflexiu aplicat als problemes quotidians. Els Problemes Socials Rellevants (PSR) o les Qüestions Socialment Vives (QSV), tenen molts as-

pectes en comú, tot i que provenen de tradicions diferents (Santisteban, 2019). Els PSR apareixen en el context anglosaxó, a partir de les teories de Dewey (1989), desenvolupades des dels *Critical Social Studies* (Evans i Saxe, 1996). En paral·lel, i en el mateix context, apareixen els temes controvertits, relacionats amb l'educació democràtica, el debat o la confrontació d'idees (Hess, 2009; Ho *et alii*, 2017). Per la seva banda, les QSV són un concepte més recent i provenen del context francòfon (Legardez, 2004; Pagès i Santisteban, 2010), també basades en la teoria crítica.

Per a Oller (2011), les QSV són una nova manera de plantejar l'ensenyament i l'aprenentatge, perquè els alumnes trobin coherència en els coneixements que aprenen i els puguin relacionar amb qüestions problemàtiques i controvertides conegudes, que els afecten d'una manera o altra. Les QSV les podem deduir de l'actualitat o de temes latents històrics o temàtiques espacials o socials properes o globals, però també es poden plantejar a partir de la problematització dels continguts del currículum.

En el que coincideixen molts autors és que el desenvolupament de la competència social i ciutadana només es pot produir a partir del treball amb problemes socials, és a dir, a partir de la valoració dels problemes, de les seves causes i conseqüències, de la identificació dels seus protagonistes, així com a partir de la recerca de solucions o alternatives als problemes. Solament amb el treball a partir de PSR o QSV es pot desenvolupar el pensament crític i les capacitats per a la participació democràtica (Parker, 2008; Santisteban, 2012).

2.3 Les representacions socials

Les representacions socials (Moscovici, 1993) condicionen el pensament social i són elements que pertanyen al sentit comú de les persones, per donar significat a tot allò que ens envolta o que coneixem. Les representacions socials estan formades per un coneixement espontani, ingenu i natural (Jodelet, 1986), que es forma a partir de les nostres "experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social" (Jodelet, 1986, p. 473). Les representacions socials tenen un gran poder per influir en el pensament social i per mantenir-se en el temps.

Segons Dalongeville (2003), les representacions socials cal posar-les en contradicció per reconstruir el coneixement. Així el paper del professorat és fonamental per crear les condicions necessàries perquè l'alumnat qüestioni les seves idees. Per a Wagner i Hayes (2011, p. 73), "las ideas sociales surgen y cambian cada vez que las personas las discuten e intercambian pensamientos sobre ellas".

2.4 Els relats i el llenguatge en la construcció del pensament social

El llenguatge és un aspecte fonamental en la interpretació del món; de fet, Freire ens proposa ensenyar a llegir el món i la paraula (Freire i Macedo, 2004). El pensament social es manifesta a través del llenguatge i els relats de l'alumnat, així com també a través del debat i l'intercanvi d'idees entre iguals. Per aquest motiu, a la nostra recerca, hem treballat amb els relats escrits i amb el debat oral dels grups focals.

Així doncs, és a través del llenguatge que els joves comuniquen i comparteixen el que han après, discuteixen i discrepen, expliquen el que pensen i manifesten les seves inquietuds, pors, dubtes i il·lusions, i també projecten els seus anhels. El llenguatge és, per tant, l'eina a través de la qual podem conèixer què pensen els joves, què opinen i com interpreten la realitat social. Per a Lakoff (2008, p. 19), "les idees són fonamentals i el llenguatge n'és el portador". Per a Casas (2004, p. 5-6), "l'ús de la llengua en l'aprenentatge de les ciències socials és un factor determinant de l'aprenentatge significatiu i de la formació del pensament social crític i democràtic".

En el procés de construcció de les narracions, l'alumnat ha de desenvolupar la seva capacitat argumentativa: "L'argumentació adquireix una rellevància especial per ensenyar l'alumnat a pensar per si mateix i a ser crític a partir del raonament i no limitar-se a repetir els continguts del llibre o les explicacions del professorat" (Canals, 2016, p. 75). Així que els relats escrits es converteixen en un excel·lent recurs per estructurar i desenvolupar el pensament social crític (Grau, 2014).

El llenguatge ajuda a estructurar els marcs conceptuals del pensament social (Lakoff, 2008), ja sigui quan es dirigeixen a la comprensió del passat o per a la construcció del futur. Els humans necessitem construir re-

lats de la nostra pròpia història, on incorporem els nostres problemes i les relacions socials que mantenim, els nostres valors, per comprendre i ordenar el món (Salmon, 2008).

3. Marc metodològic i resultats

Aquesta ha estat una recerca qualitativa, en la qual s'han emprat mètodes mixtos, per analitzar la pràctica d'ensenyament de les ciències socials a l'aula i incidir en la seva millora, en un procés que podem qualificar d'investigació-acció (Pagès, 1997*b*). El fet que la investigadora i la docent fossin la mateixa persona ens ha obligat a una autocrítica constant, així com a l'obtenció d'una gran quantitat d'informació a través de tres instruments: qüestionaris, relats de l'alumnat i focus grup. La triangulació d'aquests instruments ens permet assegurar la fiabilitat de les dades obtingudes i de les conclusions.

L'estudi es va dur a terme els cursos acadèmics 2012-13, 2013-14 i 2015-16, amb una mostra total de 147 alumnes de quart curs de l'ESO, d'un institut de costa caracteritzat per una important diversitat d'estudiants. S'ha analitzat un total de 666 relats individuals i 18 de grupals, a més de 147 enquestes finals i 20 focus grup (amb una participació de 119 dels 147 estudiants, amb més de 258 minuts de converses gravades i analitzades).

La recerca s'ha realitzat en un centre educatiu amb una població immigrant nombrosa i famílies amb dificultats econòmiques, que contrasten amb altres del mateix centre amb un nivell socioeconòmic i cultural alt. El fet que aquests estudiants siguin de procedències geogràfiques diferents i nivells socioeconòmics diversos, sens dubte, ha contribuït a enriquir els resultats de la investigació.

A continuació, es presenten els resultats obtinguts, a partir de tres perspectives essencials de la investigació: quins problemes socials preocupen més a l'alumnat, quines són les seves representacions socials sobre la crisi de 2008 i quin debat fan al voltant de les seves causes i conseqüències. Farem servir diverses variables en l'anàlisi: *anàlisi sociològica*, *procedència geogràfica*, *temporalitat*, *actualitat* i *afectació personal*.

3.1 Problemes socials rellevants: quins preocupen més?

En primer lloc, s'ha volgut investigar sobre quins eren els problemes socials rellevants que més interessaven o preocupaven l'alumnat, per saber si la crisi econòmica n'era un i també per conèixer si mostraven més interès per problemes de caire més personal o més global, i reflexionar sobre el perquè de la seva elecció. En els resultats per temes, els problemes es van dividir en dos blocs clarament diferenciats:

PROBLEMES D'AFECTACIÓ PERSONAL	PROBLEMES D'AFECTACIÓ GLOBAL
Crisi econòmica Atur Futur professional Violència de gènere Drogues	Guerra / conflictes armats Medi ambient Pobresa Injustícia social Crisi de valors

La *pobresa, el medi ambient i el seu futur professional* es troben entre les tres principals preocupacions, seguides de la *guerra / conflictes armats* i les *injustícies socials.* Els segueixen *l'atur* i la *crisi econòmica* i, a més distància, la resta de problemes mencionats. Si exceptuem la seva preocupació pel *futur* (de caire més personal), quatre de les cinc qüestions que desperten el seu interès són d'afectació global. Concretament, el 71% dels estudiants es mostren més preocupats per aquests problemes, d'una dimensió més global, enfront d'un 29% de caire més personal.

De l'anàlisi qualitativa de les seves respostes, se'n desprèn una important consciència social i de compromís en relació amb les persones i l'entorn, més enllà de les problemàtiques d'interès particular. Resultat que ens ha sorprès, tenint en compte que es partia de la hipòtesi que es mostrarien més preocupats per temes d'interès personal i no global.

D'entre les variables que poden ajudar-nos a interpretar aquests primers resultats, destaca l'*anàlisi sociològica*, ja que ha estat determinant l'origen socioeconòmic i geogràfic de l'alumnat a l'hora d'explicar per què elegeixen uns problemes o uns altres. L'alumnat més vulnerable en termes econòmics es mostra més interessat i preocupat per qüestions de

caire personal. Els interessen temes com la *crisi* o el *futur professional,* mentre que estudiants provinents de famílies més afavorides econòmicament mostren més interès per l'altra tipologia de problemàtiques. També ha estat important la variable *temporalitat,* lligada a la influència dels mitjans de comunicació i a *l'actualitat,* per explicar la seva preocupació per determinats problemes. Es veu clarament en l'elecció de la *guerra / conflictes armats,* problemàtica elegida en primer lloc per gairebé la meitat dels estudiants del curs 2015-16. Recordem que van ser anys, des de finals de 2014, en què diversos atemptats terroristes van commocionar la població: Brussel·les, setembre de 2014; París, *Charlie Hebdo,* gener de 2015, o Istanbul, gener de 2016. També és justament el 2015 quan esclata la crisi europea pel fenomen dels refugiats i refugiades, com a conseqüència de la Guerra Civil a Síria. Amb tot, aquesta mateixa variable no ens ajuda a explicar per què no es dispara la seva preocupació per l'*atur* el 2013, un any en què s'arriben a superar els 5 milions d'aturats a l'Estat espanyol (una xifra històrica, si tenim en compte que és la més alta dels darrers 25 anys). De fet, hi ha unes determinades problemàtiques, la preocupació per les quals es manté força constant en els grups de tots els cursos analitzats, al marge de l'actualitat econòmica, com és precisament l'interès per l'atur (potser per ser un fenomen gairebé endèmic al nostre país).

Es detecta la importància de la variable *procedència geogràfica,* a l'hora d'explicar per què els estudiants vinguts d'altres parts del món al nostre centre mostren més interès, empatia i grau d'indignació en relació amb la problemàtica *pobresa.* El percentatge d'alumnat interessat per aquesta qüestió és major en els nois i noies que venen de fora o es troben en una situació menys afavorida en termes econòmics.

En relació amb la variable *temporalitat*, cal destacar que s'ha observat que, a mesura que ens allunyem dels anys propers a l'esclat de la crisi, augmenta l'interès per temes com la *guerra* o el *medi ambient,* mentre que en anys més propers la preocupació se centra més en fenòmens com el *futur* o la *crisi*. Ambdues preocupacions es manifesten de manera més clara entre l'alumnat vulnerable (fet que posa en relleu la importància explicativa de la variable *anàlisi sociològica*).

3.2 Les representacions socials sobre la crisi

Si ens centrem ara en les representacions socials de l'alumnat sobre la crisi, cal destacar que, de l'anàlisi de les primeres activitats realitzades per l'alumnat, prèvies al desenvolupament de la unitat didàctica, concebien la crisi com una amenaça, independentment de l'any acadèmic i de les característiques socials dels joves. Parlaven de la crisi en termes de *problema, desesperació, angoixa, atur*... Amb tot, a mesura que ens distanciem temporalment dels anys més propers al fenomen, aquesta visió se suavitza una mica, i s'incorporen visions més optimistes (*situació de canvi, circumstància, període d'incertesa*...). Podem veure, doncs, com la variable *temporalitat/actualitat* ens torna a ser útil per interpretar aquest resultat, ja que, en anys més propers a la crisi, la percepció d'amenaça és més elevada que en anys més allunyats.

Un 33% dels primers relats analitzats en relació amb el fenomen giraven temàticament entorn de les dures condicions que comporta viure una crisi econòmica (*pèrdua de treball, incertesa, desesperació, dependència de les ajudes externes*...), seguida de relats sobre desnonaments (16%) i històries de *desesperació* (*suïcidis, famílies destrossades, viure de la caritat*, amb un percentatge del 15% del total de relats). En relació amb el tema *desnonament*, veiem que un terç dels relats al voltant d'aquesta qüestió es troben al curs 4D de l'any 2015-16 (la mostra més alta), coincidint amb el període en què el poder judicial executà més desnonaments per impagament d'hipoteca a l'Estat espanyol (que va arribar a superar la xifra dels 29.200 desallotjaments, segons dades del Consell General del Poder Judicial), fins aleshores. La variable *actualitat* podria ajudar-nos a entendre aquest resultat, ja que era una qüestió viva en els mitjans de comunicació, i la notícia, segurament, i a la llum dels resultats, no va passar desapercebuda entre els joves.

En concret, del buidatge d'aquestes primeres activitats se'n desprèn, en termes globals, que un 41% de l'alumnat (del total de la mostra) concebia la crisi com una *amenaça* i només un 11% com una *oportunitat*; un 32%, com una *situació que impedia o dificultava el consum*, i un 12%, com una *situació transitòria*. Si analitzem els resultats any per any, insistim que el percentatge d'alumnat que concep la crisi com una amenaça és més gran en anys propers i menor a mesura que ens n'allunyem (influència de la variable

explicativa *temporalitat*). Es detecta, també, pel que fa a característiques socioeconòmiques de l'alumnat, que tant l'alumnat més adinerat com els més colpejats per la crisi la percebien en termes negatius.

En relació amb les conseqüències més greus de la crisi, la majoria dels primers relats giren, temàticament, entorn de les afectacions personals (expliquen històries relacionades amb l'*atur*, la *manca de diners i recursos, l'afectació psicològica que comporta la crisi, històries de pobresa, fam*…). Només un 3% de les aportacions fa referència a aspectes més socials de la crisi, com les *retallades en l'Estat del benestar*.

Un cop finalitzada la unitat didàctica (la qual es va dissenyar des de la perspectiva crítica), les xifres canvien força. En aquest sentit, volem remarcar que al llarg de la unitat es proposaven activitats en les quals es convidava l'alumnat a investigar, a formular-se preguntes, a analitzar la informació, a discutir-la, a elegir solucions creatives als problemes plantejats, a argumentar el perquè de les seves eleccions i opinions, a reforçar els seus arguments amb fonaments teòrics de les ciències de referència i a partir de la discussió entre iguals, a contrastar i enriquir els seus pensaments amb pensaments dels seus companys (aprenentatge dialògic). Se'ls donava l'oportunitat de ser autònoms en el plantejament i la investigació, de discutir (en el marc de l'aprenentatge cooperatiu) i de ser creatius en el disseny de solucions. Es va fer un esforç, fins i tot econòmic, per invitar presencialment diferents ponents molt mediàtics al nostre país, com Arcadi Oliveres i Joan Antoni Melé, les conferències dels quals i el treball que se'n va desenvolupar van tenir un important impacte entre l'alumnat (tal com es pot llegir en algunes de les aportacions que es recullen tant en els relats com en les converses enregistrades). També s'introduïren a l'aula les teories alternatives i crítiques amb el sistema capitalista a través d'autors com Felber, Latouche o Pigem, així com la *teoria del Decreixement*, de Turiel. Pensem que aquest disseny i enfocament (que hem denominat *innovació a l'aula*) pot explicar l'evolució de les representacions socials de l'alumnat, a la llum dels resultats que s'exposaran a continuació.

Els resultats obtinguts de les activitats al final de la unitat, en contrast amb els resultats obtinguts en els qüestionaris i activitats inicials, mostren que la percepció de l'alumnat en relació amb el fet que la crisi és una *ame-*

naça es redueix del 41% al 16% i augmenta lleugerament la percepció que és una *oportunitat*, que passa de l'11% al 19%. Però l'opció majoritària elegida per l'alumnat (en un percentatge del 65%) és que la crisi és ambdues coses: *amenaça* i *oportunitat*. És a dir, no és que els estudiants en realitat deixin de percebre la crisi com una *amenaça*, sinó que incorporen totes dues visions, una vegada assumits uns determinats aprenentatges adquirits al llarg de la unitat, i per això la variable *innovació a l'aula* ens és útil per interpretar aquesta evolució.

En relació amb els arguments entorn de la defensa que la crisi sigui una *amenaça* o una *oportunitat*, o les dues, cal destacar que són molt més rics al final de la unitat didàctica que en les activitats inicials. Fins i tot, s'ha detectat que, si bé a l'inici estaven molt centrats en l'individu, en finalitzar la seqüència s'incorporen arguments en un sentit més global i social, des d'una perspectiva més ciutadana i menys individualista. Els defensors o partidaris que la crisi és una *amenaça* expliquen ara que ho és perquè *aguditza les desigualtats socials o és una amenaça per l'Estat del benestar*. Incorporen, doncs, una visió més social del fenomen que no tenien al principi. També canvia la percepció en relació amb el fet d'emigrar, que passa a ser concebuda com una oportunitat i no una amenaça (si bé es dona només en aquells grups on hi ha estudiants que ja han viscut un procés migratori i no es dona en estudiants que han nascut i viscut sempre al municipi de referència).

També en relació amb l'estudi de com evoluciona la percepció al voltant de les conseqüències més greus de la crisi, abans i després de treballar la unitat didàctica, veiem que també es dona una visió més global al final de la seqüència, més enllà de les aportacions individualistes (més pròpies de les activitats inicials). L'alumnat posa en relleu conseqüències com la *recessió econòmica*, la *deslocalització industrial*, l'*agudització de les desigualtats socials*, aspectes que havien estat treballats a l'aula i en les diferents activitats dissenyades.

3.3 Quin debat fan sobre la crisi?

De l'anàlisi dels diferents *focus grup*, se'n desprenen uns resultats que, d'una banda, enriqueixen les dades extretes dels relats i, de l'altra, refor-

cen alguna variable explicativa, a més d'aparèixer noves aportacions. La percepció que la crisi és una amenaça i que la responsabilitat es deu a la mala gestió dels bancs i dels governs (per damunt de la responsabilitat individual) es dona més en alumnes vulnerables econòmicament i en estudiants d'anys més propers a la crisi (fet que constata el pes de les variables explicatives *anàlisi sociològica* i *temporalitat*). També es dona en estudiants més benestants que l'han viscuda en primera persona (es constata el pes de la variable *afectació personal*). L'alumnat més benestant que no ha viscut la crisi d'una manera traumàtica o se situa temporalment en anys més allunyats del fenomen la concep com una *oportunitat per aprendre dels errors, per ser més solidaris i generosos, per saber gestionar millor els recursos, per moderar el consum, per inventar altres formes d'organització social i econòmica (per millorar el sistema), per canviar els hàbits de consum (de forma més respectuosa amb l'entorn i amb les persones)*... Mostra, doncs, que ha assumit alguns dels continguts estudiats al llarg de les sessions (influència de la variable *innovació a l'aula*).

Pren força la variable interpretativa *procedència geogràfica* en relació amb la percepció que tenen alguns estudiants que pensen que *no s'aprèn de les crisis*. Mentre que la gran majoria d'estudiants creu que sí que s'aprèn de les crisis (*la importància de l'estalvi, per no cometre els mateixos errors, la necessitat de moderar el consum, de ser crítics amb el sistema, d'actuar de manera austera i respectuosa amb les persones i el medi ambient*), una minoria que ja ha viscut una crisi (i, com a conseqüència, un procés migratori) afirma que es cometen els mateixos errors. En un altre ordre d'arguments, també hi ha una minoria d'estudiants que coincideixen a afirmar que els individus no aprenem de les crisis i cometem els mateixos errors perquè el desig de consumir està per damunt dels coneixements adquirits i de la raó. Així doncs, es van repetint les crisis de manera cíclica perquè no aprenem de la història.

En relació amb la visió que tenen sobre el futur, en general és bastant optimista, sobretot en anys més allunyats de la crisi. La gran diferència la trobem a l'hora d'aportar solucions: només l'alumnat que ja ha viscut un procés migratori veu, en el fet d'emigrar, una solució individual al problema. Marxar a altres països amb més recursos o més possibilitats (com Alemanya, segons les aportacions recollides), o retornar als seus països

d'origen és una opció molt estesa entre ells, que no es dona en l'alumnat nascut al municipi de referència. Aquests es mostren molt reticents a marxar. Confien que la situació millorarà, pensen a formar-se i a actuar de manera austera i prudent, a l'espera que arribin temps millors. Només pensen a abandonar el país en cas d'extrema necessitat i sempre pensant a tornar-hi. Cal posar en relleu una excepció: si bé tots els estudiants estrangers (provinents de l'Uruguai, el Marroc, l'Argentina, Colòmbia...) coincideixen que marxar és una alternativa viable, els joves provinents de països comunistes o excomunistes com Cuba i Moldàvia es mostren reticents a emigrar de l'Estat espanyol.

D'altra banda, la totalitat dels estudiants coincideix a valorar la família i el suport de les ONG en situacions de crisi, més enllà de les ajudes del govern. Es mostren molt crítics amb l'actuació del govern i la classe política en general, independentment dels anys acadèmics i de les característiques socioeconòmiques dels participants.

Una altra coincidència entre tots els participants de la mostra és el fet de valorar la formació més ara que abans de la crisi. Consideren que és important formar-se per *afrontar la vida, encarar el futur, pensar en solucions creatives als problemes que els vagi plantejant la vida*, més enllà del fet de ser un requisit imprescindible per trobar feina.

Al llarg de les converses, també es fan aportacions interessants en relació amb la necessitat de canviar el sistema o contribuir a millorar-lo. Es mostren crítics amb el capitalisme i les seves conseqüències i defensen un sistema més igualitari i més respectuós amb l'entorn i les persones. Tots coincideixen en la necessitat de modificar els hàbits de consum (*consumir productes del país, moderar el consum, adquirir productes de comerç just*) i en la necessitat que l'Estat retalli en "despeses innecessàries" (com, segons diuen: *l'exèrcit, la monarquia, el sou dels polítics, vehicles oficials*) i no en allò *necessari* com pot ser *la sanita*t o *l'educació*.

En relació amb la idea de si poden ser feliços consumint menys, tots coincideixen que sí, malgrat que estudiants de famílies més benestants reconeixen que no els és fàcil adaptar-se a la situació de viure amb menys recursos.



Figura 1. Participants en la recerca, realitzant les activitats de la unitat didàctica

4. Conclusions

Els joves protagonistes d'aquesta recerca no són aliens a la realitat ni a allò que passa al món, i tampoc els són indiferents problemàtiques com la *pobresa*, les *guerres* o la situació *d'emergència climàtica* a la qual s'ha arribat.

El coneixement sobre les vies alternatives a la crisi i al model econòmic capitalista, des d'una perspectiva més humana, solidària i respectuosa amb les persones i el planeta, a partir del plantejament d'activitats no tradicionals durant la unitat i organitzades des del paradigma crític, contribueix a modificar les representacions socials inicials de l'alumnat en relació amb la crisi. S'hi fa palès l'impacte de la *innovació a l'aula*.

El fet de contrastar tots els resultats des de l'òptica de diferents variables explicatives ha facilitat la interpretació de les dades i ha constatat que els factors socials, econòmics, culturals, de procedència geogràfica, així com l'educació i la influència dels mitjans de comunicació, són elements determinants en la conformació del pensament social. Han tingut més incidència, en l'estudi que ens ocupa, l'origen social de l'alumnat (variable *anàlisi sociològica)*, l'origen cultural *(procedència geogràfica)* i els estudis o l'impacte dels coneixements apresos al llarg de la unitat didàctica *(innovació a l'aula)*.

Es constata també que donar la paraula a l'alumna i la llibertat perquè opinin i facin els seus relats contribueix a la formació del pensament crític. Podem observar, a través de les seves narracions i en els debats que van sorgir, com va aflorar, precisament, la visió que l'alumnat té sobre alguns aspectes i visions del món. Alhora, l'hem ajudat, a partir d'aquests instruments, a ordenar i enriquir les pròpies idees en un discurs ben estructurat, que contribueix a la formació del seu pensament social crític. L'alumnat ha pogut expressar lliurement les seves idees, pensaments, inquietuds, pors... Hem pogut esbrinar que es mostren crítics amb l'actual sistema capitalista i molt crítics amb els polítics. Manifesten la seva decepció vers la classe política i defensen la necessitat d'un canvi urgent per millorar el sistema. N'hi ha que han manifestat el seu desencís a l'hora d'anar a votar per la "mediocritat" de la classe política (els titllen d'*estúpids*, *lladres*, *ineptes*, sense excepcions).

Són conscients, també, i així ho fan palès, que el canvi ha de començar per un mateix (*actuant amb prudència, formant-se*, *canviant els hàbits de consum*, *actuant de manera solidària amb les persones i de manera responsable amb el medi ambient*). Mostren així força sentit comú i predisposició a actuar amb responsabilitat, per sobre dels estereotips que s'atorguen a la joventut.

El fet d'haver de construir relats a partir de diverses activitats que els apropaven a la seva realitat, com l'entrevista a persones properes i estimades (pares, avis), els ha ajudat a desenvolupar capacitats d'empatia i els ha apropat el passat al present, per entendre crisis que han tingut lloc en altres èpoques (com el crac del 29, la Guerra Civil espanyola o la crisi del petroli...). L'estudi de temes que podrien semblar llunyans i no del seu interès han cobrat importància i hi han aparegut més d'una vegada l'emoció i la motivació.

De la crisi actual, diuen que n'han après moltes coses: *a ser solidaris, la importància de l'estalvi, a no malbaratar, a no sobreendeutar-se, a no confiar ni en el banc ni en el sistema, la importància de la formació, a actuar amb prudència*... Asseguren que no cometran els mateixos errors que els seus pares, que sabran com actuar arribat el moment d'haver d'afrontar una altra crisi. Però, com s'ha apuntat anteriorment, hi ha una minoria d'estudiants que diuen que no han après de les crisis. Són estudiants que tenen les caracte-

rístiques següents: d'una banda, joves que ja han viscut una crisi i saben que en la propera s'actuarà de la mateixa manera (malbaratant en època de bonança, sense pensar que una altra crisi arribarà, tard o d'hora). Es tracta, doncs, d'estudiants nouvinguts que ja han viscut un procés migratori fugint d'una crisi econòmica a la recerca d'un país on trobar millors oportunitats. I, de l'altra, un altre grup d'estudiants coincideix a afirmar que no s'aprèn de les crisis perquè el desig de consumir és molt gran i manifesten la percepció que no es pot ser feliç sense consumir.

Pensem que el treball amb un problema social rellevant com la crisi econòmica és imprescindible per desenvolupar competències de pensament i acció social, i dona protagonisme a l'alumnat. La crisi ha estat el pretext, el tret de sortida, per treballar continguts importants de les ciències socials, que els han permès entendre el present des de les seves arrels més contemporànies. És a dir, l'origen més proper de l'actual model econòmic, social i polític sota el qual ens organitzem avui en dia, encara, les societats europees i valorar-ne pros i contres. Han treballat les característiques del sistema, les diferents crisis cícliques del segle XX, els problemes que actualment genera el sistema, entre d'altres.

Analitzar la crisi des del present, el passat i incloent la perspectiva de futur ha permès, alhora, treballar amb l'alumnat aspectes com el futur del sistema capitalista; l'anàlisi de vies d'organització econòmica i social alternatives a l'actual model, que posen l'accent en la necessitat de situar l'ésser humà al centre i no els interessos econòmics; la necessitat d'enfortir el model democràtic, davant d'una classe política que ha estat posada en qüestió per l'alumnat, i la necessitat imperiosa de modificar els hàbits de consum per llimar desigualtats socials i frenar la degradació de l'entorn, entre altres qüestions.

La metodologia emprada, no només partir d'un problema social rellevant, sinó l'organització de la unitat en grups cooperatius, el disseny dels materials (més enllà del llibre de text), el contacte directe amb alguns autors, el disseny de les activitats, els reptes i propostes plantejats, han estat molt ben valorats per l'alumnat, que en tot moment ha assumit el protagonisme en primera persona, al llarg de tot el procés d'aprenentatge. Però, més enllà del grau de satisfacció, caldria posar en relleu el més

important: al final de la unitat, l'alumnat ha pres consciència de la necessitat d'actuar, d'implicar-se, d'intervenir.

Els mètodes tradicionals conviden a memoritzar i repetir; apropar el coneixement als estudiants partint dels seus interessos motiva l'aprenentatge, ajuda a conformar un criteri, a fomentar el pensament crític, per acabar actuant. Al cap i a la fi, l'objectiu últim era precisament aquest: que l'alumnat adquirís coneixements (aprenentatges), prengués consciència de la situació perquè, en darrera instància, s'acabés implicant i actuant (participant en l'entorn, modificant els hàbits de consum, actuant de manera coherent).

Dels mateixos estudiants van sorgir iniciatives reals que van tenir un impacte en el municipi i en el centre, com van ser la transformació del menjador escolar en un menjador social, en col·laboració amb l'Ajuntament de Calafell i la Fundació Santa Teresa del Vendrell, després que aquest espai al centre quedés lliure per la concessió de la jornada continuada per part del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. O l'organització a l'institut del primer gran mercat d'intercanvi de béns i serveis, que va tenir un gran impacte entre tota la comunitat educativa (docents, estudiants i altre personal). Penso que donar la paraula i traslladar el protagonisme a l'alumnat té com a resposta iniciatives magnífiques com les dues que s'acaben d'exposar.



Figura 2. La docent amb alguns dels alumnes participants en la recerca

En vista dels resultats, pensem que és important repensar el currículum de ciències socials a partir de la problematització del coneixement social, per contribuir a un aprenentatge competencial autèntic de l'alumnat i desenvolupar el seu pensament social crític. Els joves han de ser i sentir-se protagonistes de l'estudi de la societat, ja que són part de la ciutadania amb drets i deures.

Referències bibliogràfiques

Benejam, P. (1997). "Las finalidades de la educación social". Dins P. Benejam i J. Pagès (eds.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (p. 33-52). ICE – Universitat de Barcelona / Horsori.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.

Brey, A.; Innerarity, D., i Mayos, M. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Infonomia.

Canals, R. (2016). "L'argumentació en la construcció del pensament social crític". *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 73-89.

Casas, M. (2004). *Ensenyar a parlar i escriure Ciències Socials: La justificació i l'argumentació en Ciències Socials. Competències bàsiques en la formació democràtica dels joves. Educació Secundària Obligatòria*. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Dalongeville, A. (2003). "Noción y práctica de la situación-problema en historia". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.

Debord, G. (1976). *La Sociedad del espectáculo*. Castellote. [Original publicat el 1967]

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós. [Original publicat el 1910]

Dhond, H. (1994). "Critical thinking: research perspective for social studies teacher". *Canadian Social Studies*, 28 (4).

Ennis, R. H. (1985). "A logical basis for measuring critical thinking skills". *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.

Evans, R. W., i Saxe, D. W. (eds.). *Handbook on teaching social issue*. Nacional Council for the Social Studies.

Freire, P., i Macedo, D. (2004). *Literacy: reading the word and the world*. Routledge.

Grau, F. (2014). "El tratamiento del relato histórico en las aulas de secundaria". Dins J. Pagès i A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 1). Servei de Publicacions de la UAB / AUPDCS.

Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.

Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". Dins S. Moscovici (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (p. 469-494). Paidós.

Lakoff, G. (2008). *No pensis en elefant!: llenguatge i debat polític*. Viena Edicions.

Legardez, A. (2004). "Transposition didactique et rapports aux savoirs: l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives". *Revue Française de Pédagogie*, 149, 19-27.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

Moscovici, S. (1993). *Psicología social*. Paidós.

Oller, M. (2011). "Ensenyar geografia a partir de situacions problema". *Perspectiva Escolar*, 358, 14-23.

Pagès, J. (1997*a*). "La formación del pensamiento social". Dins P. Benejam i J. Pagès (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (p. 151-164). ICE – Universitat de Barcelona / Horsori.

— (1997*b*). "Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales". Dins P. Benejam i J. Pagès (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (p. 209-226). ICE – Universitat de Barcelona / Horsori.

Pagès Bouzas, L., i Pagès Blanch, J. (2018). "L'ensenyament de les ciències socials i la formació del pensament crític". *Perspectiva Escolar*, 398, 21-27.

Pagès, J., i Santisteban, A. (2010). "Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur". Dins J. Pagès i A. Santisteban (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de les Publicacions de la UAB.

Parker, W. C. (2008). “Knowing and doing in democratic citizenship education”. Dins L. S. Levstik i C. A. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (p. 65-80). Routledge.

Pérez Tornero, J. M. (2011). “El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica”. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 55-59.

Pipkin, D. (coord.) (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. La Crujía.

Ross, W. (2013). “Spectacle, critical pedagogy, and critical social estudies education”. Dins J. J. Díaz, A. Santisteban i A. Cascajero (eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (p. 19-43). AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Salmon, C. (2008). *Storytelling: la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Península.

Santisteban, A. (2012). “La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica”. Dins N. Alba, F. García i A. Santisteban (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. II (p. 277-286). Díada.

Santisteban, A. (2017). “Educació política i mitjans de comunicació”. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16. <https://www.rosasensat.org/revista/lensenyament-de-la-politica/>.

— (2019). “La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación”. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

Wagner, W., i Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Anthropos.

RESOLUCIÓ DE PROBLEMES I APRENENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES ESCOLARS

Luisa Girondo
Universitat Rovira i Virgili
Didàctica de la Matemàtica
marialuisa.girondo@urv.cat

Carme Julià
Universitat Rovira i Virgili
Dept. Eng. Informàtica i Matemàtiques
carme.julia@urv.cat

Resum

Aquest article descriu el que s'hauria d'entendre per *problema* i per *procés de resolució de problemes* a les aules d'educació primària per tal de relacionar-ho amb la producció de coneixement matemàtic per part de l'alumne.

Es vol incidir en la necessitat de valorar cognitivament les tasques que es demanen a l'aula i valorar el procés de resolució de problemes com la millor manera d'abordar nous coneixements i assolir aprenentatges més sòlids. Amb la finalitat d'orientar els docents, es descriuen diferents aspectes didàctics de les tres etapes del model proposat per Polya.

Paraules clau: problema; procés de resolució de problemes; educació primària; coneixement matemàtic; Polya

Problem-solving and mathematics learning in schools

Abstract

This article describes what is understood by problem and the problem-solving process in the primary school classroom in order to relate the above concepts to the production of mathematical knowledge by primary school pupils.

We emphasize the need to cognitively value the tasks that are set in the classroom and to value the problem-solving process as the best way to approach new knowledge and acquire it more soundly. As a guideline for teachers, we describe various pedagogical aspects of the three stages of Polya's model.

Keywords: problem-solving; mathematics; learning; mathematical knowledge; Polya

Rebut: 14/01/2022 | Acceptat: 10/05/2022

1. Introducció

En parlar de problemes i aprenentatge, cal distingir bé a què ens referirem com a *problema*. Al món escolar hi ha dues interpretacions que voldríem distingir. La primera seria el problema com a mètode pedagògic. Ara hi ha molta literatura al voltant de la idea de l'aprenentatge basat en problemes; se'n veuen exemples a Branda (2009) i, de manera més general, a Barrows i WeeKeng (2007). Bàsicament es tracta d'enfrontar l'alumne a una situació-pregunta per a la qual no té una resposta immediata. S'espera que aquest alumne, ajudat pel professor, en col·laboració amb els companys i utilitzant coneixements previs, s'impliqui en un procés de recerca de solucions. Es considera un aprenentatge valuós el que es produeix en aquest procés.

En funció del que sigui objecte d'aprenentatge, les situacions-problema plantejades seran de l'àmbit corresponent. Per exemple, per a un estudiant d'arquitectura es pot plantejar haver de reformar una sala que tenia una funcionalitat per adaptar-la a una altra. En certa manera, es tracta de posar els discents davant de problemàtiques del seu futur camp professional. A les etapes d'escolaritat obligatòria hi ha ara la idea de "treballar per projectes". Es tracta de qüestionar-se algun aspecte de la realitat i els mateixos alumnes, guiats pel docent, seguiran un procés d'esbrinar informació, cercar fonts, acordar camins a seguir, fer-se preguntes, elaborar informes d'allò que s'ha esbrinat i fer explicacions dels passos seguits. Els projectes tenen com a punt d'interès especial que són interdisciplinaris (o almenys contenen aprenentatges que es poden assignar a dues o tres assignatures) i es presenten com a més propers a la realitat de vida dels alumnes. Lògicament, es tracta d'una tasca que mostra la complexitat de l'experiència i, per tant, per poder tractar-la cal prendre decisions i arribar a consensos. Moltes vegades caldrà treball en equip i també acostumar-se a cercar la informació pertinent. Aquests aprenentatges segurament no es donarien en un treball disciplinari tradicional. La idea exposada fins ara és, doncs, la que considera el problema, o el projecte vist com a problema, com a procés d'aprenentatge.

Una segona interpretació a les classes de matemàtiques és la idea de problema com a enunciat en què es donen unes informacions i es for-

mula una pregunta. Aquesta interpretació es pot veure obrint qualsevol llibre de text de matemàtiques i és la que tracta Puig i Cerdan (1988). Per respondre-hi caldrà utilitzar coneixements i habilitats que són objecte de l'aprenentatge de la disciplina. Per això es diuen *problemes de matemàtiques*. La finalitat de treballar aquests problemes és l'adquisició d'eines matemàtiques. Quines són aquestes eines? Són nocions, conceptes i procediments ben establerts en la disciplina; també fer raonaments, practicar estratègies, fer representacions i judicis quantitatius que permeten utilitzar els coneixements adquirits i ampliar-los.

A principis dels anys noranta del segle passat, la comunitat internacional que ofereix consells (o estàndards) per al treball de les matemàtiques en l'àmbit de l'educació obligatòria, ha proposat utilitzar la resolució de problemes com a centre en l'educació matemàtica, ja que l'impacte de les calculadores i estris electrònics ha alliberat molt temps escolar dedicat abans a l'adquisició de rutines aritmètiques i algebraiques. Ara el problema cal valorar-lo com a marc que ha d'esperonar l'aprenentatge i també com a fita que cal assolir. El nivell matemàtic d'un alumne vindrà determinat pel tipus i la complexitat dels problemes que sigui capaç de resoldre.

Així, reconciliarem les dues idees de problema exposades. El problema, o la situació-problema, com a marc per fer determinats aprenentatges i el problema com a aplicació de nocions i procediments adquirits. Sense oblidar que resoldre un problema sempre va més enllà, ja que el mateix procés de resolució és un objectiu del treball que impliquen les matemàtiques. En llenguatge actual, direm que saber resoldre problemes és una competència que cal adquirir durant l'educació matemàtica.

2. Problemes aritmètics escolars

En certa manera, el treball de matemàtiques a l'escola sempre ha estat lligat a la resolució d'alguns problemes. Si agafem un llibre d'aritmètica escolar dels anys quaranta o cinquanta del segle passat (abans de la tan criticada irrupció de la denominada *matemàtica moderna*), es veuen unes lliçons dedicades a definir de manera simple cada operació aritmètica i amb les tècniques per operar corresponents. Només al final d'aquesta pràctica hi apareix un llistat de situacions quotidianes sota el gran títol de

"problemes de restar", o de l'operació que sigui. Aquesta manera de procedir que va primer a l'abstracte i mostra després les aplicacions fa que no tinguin un paper primordial en l'aprenentatge. De fet, és molt conegut pels ensenyants que els alumnes llegeixen molt pel damunt aquells enunciats, ja que realment només busquen els nombres que es donen per fer l'operació ja anunciada al títol, la qual, en la majoria de casos, serà la que donarà la solució correcta.

Pel que se sap avui en dia de com cal procedir per assolir aprenentatge, és un imperatiu anar cap a un aprenentatge significatiu. Això vol dir que cal presentar als alumnes situacions que tinguin sentit, que els puguin resultar significatives. Serà organitzant i analitzant situacions quotidianes com els alumnes aprendran a fer servir les eines amb què podran iniciar la matematització de l'entorn. Els treballs i reflexions de Hans Freudenthal (1983) han estat, i són avui en dia, claus per entendre aquest enfocament de l'aprenentatge de les matemàtiques. La seva idea principal és que els alumnes arriben a l'abstracció dels objectes matemàtics (nombres, operacions, formes, propietats) en treballar contextos propers i analitzar com les matemàtiques ajuden a organitzar els fenòmens del nostre entorn i els fan comprensibles.

Seguint, doncs, aquesta idea, per treballar els continguts de la matemàtica escolar marcats al currículum cal partir de l'experiència, organitzar-la, anar creant notacions, vocabulari i nocions que, en repetir-se igual en experiències diferents, portaran a crear les primers idees abstractes de la matemàtica. Parlem, evidentment, de la matemàtica elemental, que per definició de la mateixa disciplina és la que sorgeix de l'experiència sensorial. Els nombres naturals, les formes, les operacions elementals, algunes propietats, són els continguts propis d'aquesta matemàtica elemental i que cal assolir a l'etapa d'educació primària. La seva adquisició comportarà també fer raonaments, enfrontar-se a situacions noves per resoldre, valorar el punt de vista propi i el dels altres, verbalitzar i entendre raonaments i, en general, posar en pràctica les competències específiques que el currículum descriu com a components essencials de la competència matemàtica.

En vista d'això, sembla que l'aprenentatge significatiu es donarà si es treballen situacions-problema adequades. Quan a uns alumnes de primer curs se'ls planteja resoldre: "Quants fulls de paper s'han de deixar a cada taula de la classe si cada alumne ha de tenir tres fulls?", s'està plantejant un problema quantitatiu per a ells. Imaginem que a cada taula de quatre o cinc alumnes hi ha un encarregat que ha de fer la comanda que prèviament ha calculat. Com es farà el càlcul? Si els alumnes estan acostumats a pensar per ells mateixos, cada un utilitzarà el procediment que pugui. Trobarem des de l'alumne que fa una primera distribució de fulls d'un en un (real o pensada) i diu "4", continua comptant d'un en un fins a 8 de la segona ronda i continua comptant fins a 12, fins a l'alumne que diu "són 4 tres vegades" i escriu 4 + 4 + 4 al paper, per després sumar i obtenir el resultat. Al mig pot haver-hi una gran varietat de procediments. Si el que es vol com a mestres és fer adonar de mètodes cada vegada més eficaços per resoldre les situacions, caldrà posar en comú algunes maneres de fer i valorar com s'arriba a la solució amb més seguretat.

Aquesta manera de procedir s'assembla a la idea del problema com a procés per a l'aprenentatge. A un determinat nivell serà adequat quedar-se amb el mètode de resolució de cada un, però com que aquesta situació té una estructura matemàtica molt comuna amb altres situacions, el currículum determina que l'alumne ha de saber utilitzar la multiplicació i, per tant, si es presenta aquesta mateixa situació a alumnes de tercer curs cal esperar que la tradueixin directament a l'operació aritmètica. Pensant que per a cada taula caldran tres vegades quatre fulls (3 × 4), si es consideren les tres rondes del repartiment, o quatre vegades tres fulls (4 × 3) si es consideren els quatre alumnes que han de rebre tres fulls cada un. S'espera que hagin adquirit l'expertesa necessària per resoldre el problema per mètodes experts, més eficaços que els mètodes propis.

Guiar adequadament aquest pas de la resolució per mètodes propis, comprensius per a cada alumne, a mètodes experts que també han de ser compresos pels alumnes és la gran tasca de tot el treball de l'adquisició de les eines aritmètiques a l'escola. Una cosa similar passa en l'aprenentatge de tècniques de càlcul.

Quan es plantegen problemes a l'aula lligats a l'ús de les operacions aritmètiques, es pot considerar *a priori* si el problema té l'efecte d'esperonar l'adquisició de noves eines conceptuals, com per exemple la multiplicació en comptes d'haver de sumar o una idea del mínim comú múltiple que estalvia un raonament llarg de patrons. O si el problema ha de resultar un simple exercici pel qual s'hi enfronta.

Si l'alumne valora un enunciat i veu clarament el camí que ha de seguir per respondre la pregunta, és que aquella situació no és un problema per a ell. En termes pedagògics caldria referir-s'hi com a *exercici*. Durant l'escolaritat també es necessita exercitar certes habilitats, i la de reconèixer operacions per resoldre situacions quotidianes n'és una.

De fet, activitats com les que es veuen a l'exemple del quadre 1 es poden considerar exercicis de preparació de resolució de problemes. Triar l'operació adequada, saber què es pot respondre a partir d'una determinada informació, escollir les dades que són necessàries per respondre la pregunta que es fa, són aspectes parcials del treball de problemes (Girondo, 2000). Als primers nivells, o per a alumnes amb dificultats, pot ser necessari fer exercicis d'aquest tipus.

Quadre 1. Exercicis de preparació de resolució de problemes

A) A la nostra classe som 24 alumnes. Moltes vegades treballem en grups de 4 alumnes. Per a l'excursió de la setmana vinent hem portat 12 € cada alumne.
Marca quines d'aquestes preguntes es poden respondre amb la informació que et donen.
Quants grups de quatre alumnes es fan amb tota la classe?
Quants nois i quantes noies hi ha en aquesta classe?
Quant costa en total l'excursió de la setmana vinent?

B) A la nostra escola hi ha 314 alumnes. A l'escola on va la meva cosina són 452 alumnes. Quin d'aquests càlculs ens diu quants alumnes hi ha de més en una escola que a l'altra?
2 × 314 314 + 452 452 - 314

3. El procés de resolució d'un problema

Tant si la situació que es presenta com a problema és l'aplicació pràctica d'un camp de coneixement o una situació quotidiana per a les aules de primària (aprenentatge basat en problemes), com si és un problema de matemàtiques (proposat amb la intencionalitat d'utilitzar certes eines), hi ha en comú la idea de seguir un procés de resolució.

El resoledor ha de comprendre la situació que es planteja i què es vol esbrinar. Per tal que sigui un problema, com ja s'ha dit, no haurà de tenir un camí clar per trobar la solució, sinó que ha de fer un treball intel·lectual de recerca de possibilitats i eines pertinents a la situació, posar en marxa la utilització creativa dels recursos disponibles i controlar que la realització el porta a una solució lògica.

Aquest procés, força estudiat en la didàctica de la matemàtica que ha sorgit dels estudis de Polya (1982), i que es coneix com a model Polya de resolució, caracteritza el procés en tres fases:

1. Comprensió de la situació.
2. Elaboració i execució d'un pla d'actuació.
3. Explicitació i valoració de la solució obtinguda.

Treballs posteriors lligats a la didàctica en etapes escolars amplien el significat de les fases i valoren dificultats i possibles ajudes a resoledors no experts, que és el que ens trobem amb alumnes que estan iniciant-se en la matemàtica.

Parlem, doncs, ara de cada una d'aquestes fases amb perspectiva de l'escola primària.

Fase 1. Comprendre la situació que es planteja. Treball al voltant dels enunciats

En els tres o quatre primers nivells de l'escolarització obligatòria, els alumnes han d'aprendre a utilitzar els nombres i les operacions aritmètiques per tractar una multitud de situacions quotidianes. Moltes es presentaran com a marc per desenvolupar el significat que es vulgui introduir de l'operació. Ja fa temps que els currículums marquen la necessitat de valorar els diferents significats d'una determinada operació. Per als alumnes del cicle inicial no és el mateix la resta en sentit de treure que la resta en sentit de comparar. Exemples que es poden veure al quadre 2.

Quadre 2. Exemples de sentits diferents de l'operació resta

C) L'Anna tenia 25 € i s'ha comprat un estoig per a llapis que costa 9 €. Quants diners li han sobrat? *D)* La Leila té estalviats 25 € i el seu germà té estalviats 9 €. Quants diners de més té la Leila?

El primer cas, presentat a alumnes de final de primer curs, aviat es veu que es resol amb una resta; en canvi, el segon l'intentaran resoldre per mètodes propis, no amb la traducció directa d'una resta. Caldrà analitzar diverses situacions de comparació additiva per fer veure que un problema que implica calcular una diferència es resol amb una resta. La necessitat de l'operació formal sempre es veu millor utilitzant nombres relativament grans. Un bon recurs, si es vol practicar traduccions d'enunciats simples a l'operació aritmètica, és llegir els problemes i simplement preparar l'expressió aritmètica que cal introduir a la calculadora per obtenir el càlcul.

El mateix passa amb les altres operacions. Per exemple, la funcionalitat de la multiplicació cal explicitar-la en diferents casos. Si només es presenta la multiplicació com a suma de sumands iguals, fàcilment ens servirà per saber: quants alumnes hi ha en una aula si s'asseuen en quatre fileres de sis alumnes a cada filera? Però no es tindran pistes per saber: de quantes maneres es pot triar l'esmorzar d'entrepà i beguda si hi ha sis tipus d'entrepà i quatre tipus de beguda? La didàctica de la matemàtica dona ara pistes suficients de com, a partir dels significats més elementals, moltes vegades els que s'utilitzen per iniciar els càlculs, es pot passar a treballar els significats més complexos. En tot cas, és d'esperar que al llarg de l'etapa de primària es vegin totes les principals funcionalitats de cada operació bàsica.

Tan important és aquest aspecte de l'aprenentatge de la matemàtica elemental que la recerca en educació matemàtica ja té un nom per a aquesta mena de situacions quotidianes per matematitzar. Són els denominats *problemes aritmètics verbals*. El nom ja fa referència a l'enunciat verbal del problema que es planteja als alumnes, i, a més, es fa èmfasi en

els significats diferents que cada expressió verbal dona a l'operació aritmètica. Un referent és Puig i Cerdán (1988).

En la primera fase de resolució d'un problema, cal parlar de la necessitat de comprendre bé la situació que es planteja i què es demana que s'esbrini. Si l'enunciat és un text escrit, caldrà considerar la dificultat de la comprensió del text, el significat de possibles paraules noves, veure en el text quines són les informacions importants per trobar la resposta i de quines no cal fer-ne cas. Cal fixar-se en el sentit global del text i no en paraules clau; per exemple, no pensar "caldrà sumar perquè surt la paraula més".

Pot ajudar-hi fer que facin una representació gràfica. En els primers nivells es pot fer un dibuix, però cal anar cap a fer una esquematització-representació de les relacions essencials, només. Els adults hem de valorar si l'esquema o dibuix està al servei de la comprensió i del raonament o si l'alumne ja té un bon raonament abstracte i primer resol la situació i després fa un dibuix per completar el temps de la tasca.

Ara molts problemes d'aquest tipus apareixen en il·lustracions reduint molt el text, però igualment caldrà fer verbalitzar el problema als alumnes, per tal de comprovar que s'interpreta adequadament. És molt important fer aquest treball sobre els enunciats dels problemes també en sentit invers. Plantejar una operació, per exemple $4 \times 8 = 32$, i demanar als alumnes que escriguin un problema que contingui aquests nombres i pel qual calgui fer aquesta operació. Són ocasions excel·lents per treballar el denominat *sentit numèric quantitatiu*. Es pot preguntar: què podria ser 4? I el 8? En alguns casos, es poden donar unitats per tal d'orientar possibles situacions per plantejar. No serà el mateix, a l'exemple anterior, si les unitats de 32 són euros o si són hores o si són xiclets.

En situacions vivencials, tipus projecte, com ara esbrinar què caldrà comprar i com organitzar la festa de la classe de final de trimestre, els alumnes han de planificar què es vol fer, què caldrà comprar, cercar preus, capacitats de recipients… És un problema obert en què caldrà acotar, valorar, decidir i és molt interessant poder veure a la realitat posteriorment els efectes de la solució que obtenen.

En problemes aritmètics de més d'una etapa de càlcul, encara que al principi l'enunciat pot tenir organitzades totes les preguntes que s'han de respondre i, per tant, és com un seguit de dos o més problemes d'una etapa, en un nivell posterior només es formula l'última pregunta, de manera que els alumnes han de captar les preguntes ocultes que han de trobar com a pas intermedi en la resolució. És un pas important per al qual alguns alumnes necessiten força ajuda.

En problemes més de context matemàtic (trobar nombres que manquen en un puzle, valorar pesos de fruites en balances, avaluar àrees), la dificultat de l'enunciat ja no és el text, però igualment caldrà comprovar que s'interpreta correctament la situació.

Fase 2. Cercar i valorar possibilitats de resolució i executar el pla que es triï

Aquesta fase és el cor del procés de resolució. Segurament, en tractar d'entendre bé la situació, ja es busquen relacions entre les dades del problema i el que cal esbrinar (les *incògnites*, en terminologia clàssica). Si es tracta de problemes aritmètics bàsics, els alumnes han de triar l'operació o operacions que cal utilitzar. Per a aquests casos, la fase es converteix en la traducció del llenguatge corrent de l'enunciat a una o unes operacions aritmètiques i executar el càlcul. Caldria fer una estimació prèvia del resultat per fer una primera valoració de la lògica de la solució que s'espera.

Si la situació no és gaire familiar als alumnes, aquesta lògica pot no ser fàcil. En tot cas, sempre es pot iniciar un camí de solució i, sense acabar-lo, veure algun indici que ens diu que no es va bé i, per tant, que cal tornar a llegir l'enunciat i modificar el pla sense esperar a finalitzar.

En problemes més complexos a vegades no se sap com començar. Són els que portaran a utilitzar estratègies de resolució. Simplificar algun aspecte del problema, pensar si ja ens hem trobat abans en alguna situació similar que pugui servir de model, fer una hipòtesi de resultat i comprovar si és vàlida o canviar la hipòtesi segons el resultat. D'aquesta manera se'n diu *fer el problema per tempteig*. S'ha observat en estudiants de l'ensenyament de Mestres que no es valora positivament aquesta manera de procedir. No obstant això, és molt útil ensenyar a fer hipòtesis de solució i a canviar-les segons convingui. Vegem-ne un exemple: "L'àvia ha donat a

les seves dues netes 45 euros. A la gran li ha donat el doble que a la petita. Quants diners ha rebut la petita?" Si això els ho planteja a uns alumnes de segon curs, cap no ho podrà resoldre mitjançant l'operació 45 ÷ 3 = 15, que faria l'expert. Els alumnes, si volen fer un tempteig, poden pensar que a la petita li ha donat 20 euros. Calculen que queden 45 − 20 = 25 euros per a la gran i s'adonen que així no es verifica que una en tingui el doble que l'altra. No queden prou diners per a la gran. Cal modificar la hipòtesi donant menys diners a la neta petita. Imaginem-nos que la segona hipòtesi és que dona 12 € a la petita; per a la gran en quedarien 45 − 12 = 33, però el doble del que rep la petita serien només 24. Com cal ara modificar la hipòtesi? Tot aquest raonament quantitatiu no es dona si el que es busca com a manera de procedir és cercar, de manera ràpida, la fórmula (o l'operació) que el resol directament.

Per desenvolupar estratègies d'actuació com el tempteig, o d'altres, caldrà plantejar bons problemes que vagin més enllà dels problemes aritmètics que hem comentat. Afortunadament, per a molts alumnes no suposen un problema les situacions que es matematitzen de manera directa amb les operacions bàsiques. Ells necessiten situacions més complexes per practicar la resolució de problemes. Però també és cert que els alumnes que semblen més lents acostumen a mostrar-se interessats en situacions força complicades plantejades com a situacions vivencials, com a jocs o com a puzles per resoldre.

Fase 3. Validar la solució obtinguda i el procés seguit

Una vegada executat el pla (amb les anades o vingudes que calgui) i trobada, per tant, una solució, cal ara validar aquesta solució per a aquella situació. Si és una situació quotidiana, a mesura que els alumnes van tenint més experiència amb el món real, van adquirint sentit quantitatiu i poden veure si el resultat és o no esperable. Exemple: la factura d'una comanda de retoladors per a l'escola diu que 150 retoladors han costat 225 € i ens demanen esbrinar el preu d'un retolador. Si el nostre resultat és que surt a 15 euros… cal veure de seguida que és una barbaritat de preu per a un retolador. Però l'error pot no ser tan gran i concloure que costa 2,25 €. En aquests casos, els alumnes han d'habituar-se a comprovar mitjançant

la inversió del càlcul, quant es gasta si es compren 150 retoladors a 2,25 € cada un. És molt aconsellable habituar els alumnes a fer una estimació del resultat abans de procedir formalment amb les operacions, com ara estimar que el preu d'un retolador poden ser 3 euros i veure que la factura pujaria a 450 € (important tenir fàcil el càlcul de 150 × 3) O bé, en aquest cas, valorar que el doble de 150 ja és 300; per tant, el preu del retolador que es busca estarà per sota de dos euros i així esperar un resultat entre 1 i 2 euros.

En aquesta fase 3, és convenient que diferents alumnes aclareixin com han arribat al resultat. Fer que l'expliquin en veu alta els obliga a organitzar-se el pensament i produir un discurs intel·ligible per als altres. Si el problema és més complex, els obligarà a explicitar què han fet primer, què han fet després, com s'han adonat que no anaven bé cercant la solució i els ha calgut refer algunes fases. A més d'exposar el seu procediment, caldrà entendre el procés seguit per uns altres companys que pot ser poc o molt diferent del que ells havien pensat.

No oblidem que això és un treball molt de llenguatge verbal, prioritari en aquests nivells. En els cursos més alts es pot demanar fer un informe escrit per enviar a uns companys d'un altre centre, treball que involucra la llengua i va cap al llenguatge de la ciència (frases no ambigües, alguna notació matemàtica, ús d'aquest vocabulari).

4. Consideracions finals

La resolució de problemes és, com s'ha intentat exposar abans, el marc idoni per aprendre matemàtiques. Resol tant un problema un alumne de P5 al qual demanen esbrinar quants llapis li queden dels deu que hi ha a la capsa si en dona sis al company del costat i per respondre agafa palets per simular els llapis, separa els sis i compta els que li queden per donar la resposta com un alumne de cicle superior que s'enfronta a una situació nova que pot abordar amb les seves eines i estratègies però que no té un camí clar per seguir.

Pel que fa al procés de resolució que es descriu en les tres fases enunciades, cal que els alumnes vagin desenvolupant el control del procés. Els adults, en resoldre problemes, ja hem desenvolupat aquella mena de ges-

tor intern que ens acompanya i anem controlant si aquest pas és segur, si el següent és lògic... No s'espera treballar gaire per trobar un resultat fallit. Aquesta idea del gestor intern està recollida a Mason, Burton i Stacey (1988). Els alumnes de primària s'han d'iniciar en la capacitat de resoldre problemes, però ajudats per l'adult. És allò de treballar en la zona de desenvolupament proper que la psicologia cognitiva encertadament ens ha descrit. Al principi serà l'adult el que portarà, gràcies a les seves preguntes i suggeriments, el control del procés: què cal esbrinar, què sabem, com podrien pensar, quina seria una solució lògica... Però al llarg de l'escolaritat cal anar deixant aquest control als mateixos alumnes. Si es treballa al currículum de manera explícita la resolució de problemes, es van aconseguint èxits pedagògics. Si només es presenten alguns enunciats per exemplificar aplicacions de nocions presentades, no es pot dir que es facin problemes. És una manera de veure alguns conceptes en context, que també caldrà fer, però no és estrictament un treball de resolució de problemes.

La dificultat que es pot presentar en els docents poc experimentats és trobar problemes-situacions que siguin interessants per desenvolupar pensament matemàtic. Hi ha força material ja a disposició en els recursos que mostra el Departament d'Educació de la Generalitat, força material dels concursos i activitats organitzades per les associacions de professorat de matemàtiques, i la porta oberta de la xarxa. Recomanem per a aquest tipus d'activitat el lloc web, lligat a la Universitat de Cambridge, <https://nrich.maths.org>, de lliure accés i amb moltes activitats per a tots els nivells de primària i secundària.

Un autèntic problema sempre serà una activitat "productiva", productiva en el sentit de generar aprenentatge nou. Plantejar activitats als alumnes que impliquin un treball important de valorar, decidir, provar, en resum, fer raonaments matemàtics serà com convertir les classes de matemàtiques en tasques productives d'aprenentatge significatiu. Si es valora la paraula *problema* com a negativa de cara als alumnes, que també passa, es pot parlar d'investigacions, de petits projectes, de càlculs amb diners, amb temps... i no cal utilitzar la paraula *problema*.

Acabem presentant, al quadre 3, una situació-problema extreta del lloc web recomanat abans. És una situació històrica real, un problema-investigació que es pot abordar amb alumnes de 6è en què es convida els lectors a resoldre'l parant atenció als raonaments, hipòtesis, dubtes, decisions, tornades enrere i, finalment, validació de la solució. Cal experimentar el plaer de validar cada resoledor la solució obtinguda sense necessitat d'un jutge extern; és el que té la lògica matemàtica, fa visible la correcció del raonament emprat. Malgrat aquesta invitació als lectors a enfrontar-se sols a la resolució, hem considerat convenient exposar el nostre sistema de raonament al final. Això permetrà també comprovar que diversos camins porten a trobar la solució (en aquest cas, esbrinar les característiques del nou sistema horari que, per cert, és força lògic però encara avui en dia fem servir l'antic!).

Quadre 3. Problema extret de <https://nrich.maths.org/4818>

A França, el 1793, preocupats com estaven per ajustar els sistemes d'unitats de mesura al sistema decimal de numeració, van fer el canvi del sistema horari habitual a un sistema decimal. La implantació va durar poc temps i, al cap de dos anys, es va tornar a l'habitual que encara utilitzem la majoria de països.

A la imatge veus en horitzontal el que marquen dos rellotges digitals simultàniament al sistema habitual i al sistema decimal francès en dos moments del dia: a les 15:43 h i a les 12:00 h. Et demanen esbrinar quines eren les característiques d'aquest sistema decimal francès que pots deduir.

temps actual	temps sistema decimal francès
15:43	6:54
12:00	5:00

Pista de resolució i resultat

A partir de les informacions de simultaneïtat horària dels rellotges en els dos sistemes, és fàcil veure que, si al sistema actual són les 12, i representa la meitat d'un dia de 24 hores, en el sistema decimal francès un dia tenia 10 hores. Però caldrà esbrinar, d'aquestes noves "hores", com eren de llargues, a quants minuts actuals corresponen, quina divisió es feia d'aquesta nova hora. Com que es volia un sistema decimal, cal pensar que la dividirien en 10 o en 100 parts, que serien els seus corresponents

minuts. La lectura d'una hora com a 6:54 ja dona pista que hauria d'estar dividida aquella hora en 100 parts, i no en 10.

Per tant, la hipòtesi de resolució del problema és que el dia en el nou horari tenia 10 hores de 100 parts o minuts del sistema francès. Ara cal comprovar si es verifica aquesta hipòtesi.

Una hora del sistema francès és 2,4 vegades (24 ÷ 10) una hora del sistema actual. Per tant, una hora nova són (2,4 × 60) 144 minuts actuals. O, el que seria el mateix, un minut, o la centèsima part, de la nova hora són 1,44 minuts actuals. Si ara dibuixem una línia temporal i anem situant damunt el que marca el rellotge actual i a sota el que marcaria el rellotge amb el sistema francès (a les 12:00 h corresponen les 5:00 h, a les 14:24 h corresponen les 6:00 h. Han de passar encara 79 minuts actuals per tal que el rellotge actual marqui les 15:43 h. Al rellotge francès, 79 minuts són 79 ÷ 1,44 = 54 minuts; encara no s'ha arribat a 55. Per tant, el rellotge amb el sistema francès marcarà les 6:54 h. La hipòtesi es compleix. Per tant, hem esbrinat les característiques del sistema decimal que es proposava.

Referències bibliogràfiques

Barrows, H. S., i Wee Keng Neo, L. (2007). *Principles and Practice of a PBL*. Pearson Prentice Hall.

Branda, L. (2009). "L'aprenentatge basat en problemes. Consideracions generals". Dins *L'aprenentatge basat en problemes* (p. 11-46). Servei de Publicacions de la UAB.

Freudenthal, H. (1983). *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Kluwer.

Girondo, L. (2000). "Consideracions sobre el treball de resolució de problemes a l'escola". *Comunicació Educativa*, 13, 56-60. <https://doi.org/10.17345/comeduc200056-60>.

Mason, J.; Burton, L., i Stacey, K. (1988). *Pensar matemáticamente*. Labor-MEC.

Polya, G. (1982). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trilla.

Puig, L., i Cerdán, F. (1988) *Problemas aritméticos escolares*. Síntesis.

University of Cambridge. Faculty of Mathematics. [Consulta: 01/07/2022]. <https://nrich.maths.org/>.

LA MEMÒRIA DE L'ESPAI PÚBLIC. EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA SOBRE EL NOMENCLÀTOR DEL PRIMER FRANQUISME A TORTOSA (BAIX EBRE)

Agustí Campos Perales
Universitat de Barcelona
Professor de Geografia i Història, INS Dertosa
acampo37@xtec.cat

Resum

En aquest article presentem una seqüència didàctica portada a terme durant el curs 2020-21 en un grup de segon de batxillerat a l'INS Dertosa (Tortosa). Es treballen conceptes com memòria i espai públic arran de la reflexió sobre el nomenclàtor d'època franquista de la capital del Baix Ebre. S'ha elaborat un informe fictici per a l'Ajuntament de Tortosa sobre el compliment de la Llei de memòria històrica (2007) i s'han treballat fonts primàries del primer franquisme. Els alumnes han obtingut unes conclusions d'acord amb les activitats que han desenvolupat, tot evidenciant la importància de la història en la configuració de les identitats col·lectives contemporànies.

Paraules clau: Història, memòria, espai públic, franquisme

Comunicació Educativa, núm. 35, 2022, pàg. 117-139 | DOI: 10.17345/comeduc2022117-139
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

THE MEMORY OF PUBLIC SPACE. LEARNING ACTIVITY BASED ON NOMENCLATURE USED BY THE EARLY FRANCO REGIME IN TORTOSA (BAIX EBRE, SPAIN)

ABSTRACT

In this article we present a learning activity carried out in the 2020-2021 academic year by a group of 2nd year high school students (17-18 years old) from INS Dertosa in Tortosa, Spain. Concepts such as memory and public space were developed based on reflections of Franco-era nomenclature used in Tortosa, the capital of the Baix Ebre region of Catalonia. Students worked on primary sources from the early Franco regime and drafted a fictional report for Tortosa City Council on its compliance with Spain's 2007 Law of Historical Memory. Students drew conclusions based on their activities, highlighting the importance of history in shaping contemporary collective identities.

KEYWORDS: History; memory; public space; Francoism

ENVIAT: 05/02/2022 |ACCEPTAT: 08/07/2022

1. Introducció

Sovint negligim la potencialitat de l'entorn per a l'aprenentatge de la Història.[1] Tanmateix, no ho hauríem de fer: per tot allò que pot aportar a l'anàlisi crítica del present, per les relacions que pot establir amb la disciplina històrica i per la proximitat dels aprenentatges geogràfics amb la realitat dels alumnes. Entenem ací l'entorn com l'espai geogràfic viscut a partir del qual es treballa tot allò que la disciplina geogràfica i històrica exigeix.

Hem portat a terme en cursos anteriors (2019-20) tasques de geolocalització d'espais de memòria. El treball resultant, un mapa digital amb diferents espais de la Tortosa bombardejada per l'aviació nazi i feixista, permet aproximar-se a la història amb les eines pròpies del geògraf. Eines que s'han universalitzat i que avui en dia es troben a l'abast de tothom a través dels aparells electrònics. És llavors, amb aquestes activitats, quan els alumnes comprenen que l'espai que ells xafen i transiten dia rere dia no és un espai sense història, sense memòria.

No es pot defugir, per tant, la transcendència del paisatge urbà viscut en el procés d'ensenyament i aprenentatge que portem a terme amb els alumnes. Ho descriu Calvo Ortega així: "l'espai no apareixeria únicament com una dada contemplativa, sinó com un lloc viscut per les persones i els grups socials, espais de vida, de localització, d'hàbitat, de desplaçaments i espai de les seves representacions, de les seves percepcions, tant de la seva racionalitat com de la seva afectivitat" (2006, p. 100-101). Espais, en definitiva, viscuts pels alumnes.

En el curs acadèmic 2020-21, també es proposà el treball de l'espai viscut com a recurs per a l'aprenentatge de la història, que és el que ara ací presentem. No ens centraríem en els espais bombardejats, sinó en el nom dels carrers. Quins coneixements podem extraure a partir de l'anàlisi del nomenclàtor del nostre barri, de la nostra ciutat?

1 El meu agraïment sincer a tots els alumnes de segon de batxillerat A de l'INS Dertosa (2020-21) per la seua predisposició per a desenvolupar les tasques que es descriuen en aquesta seqüència didàctica i pel seu compromís amb la memòria democràtica. També a Albert Irigoyen per la confiança dipositada en l'elaboració d'aquest article.

2. Marc teòric

2.1 La memòria de l'espai públic

"De cop comprenc que l'home és la memòria". Són unes paraules del poeta Gerard Vergés incloses al seu poemari *Long Play per a una ànima trista* (1986). I són els mots escollits per l'artista Roc Blackblock per acompanyar una representació mural de la festa del repartiment de panoli a la capital ebrenca (2017). A quina memòria es refereix Vergés? El poeta la concep com un sinònim de record. Ens interessa aquesta memòria als historiadors? Antonella Medici, en tractar sobre les memòries negreres de l'espai públic de Barcelona, defensa entendre l'interés en la memòria per observar com s'han construït les narratives sobre el passat al llarg del temps (2019: p. 385). Entenem en aquesta experiència didàctica la memòria des d'aquest punt de vista.

Ens és oportuna l'obra de Roc Blackblock per a introduir el concepte de memòria i d'espai públic. L'entenem com a lloc d'intercanvi social, polític, econòmic, cultural. I també com a espai simbòlic (Sánchez Costa, 2009). Percebem, en el cas del mural citat abans, l'intent de construir una memòria de l'espai públic sobre determinats punts bàsics: des del present s'intenta lligar la festa i la tradició del panoli, esdeveniments ja desconnectats de la quotidianitat, amb un espai públic.

En aquest sentit, la memòria i l'espai públic no es creen de manera natural, sinó de manera interessada. L'antropòleg Manuel Delgado s'hi refereix com al procés d'institucionalització de la memòria (2011, p. 8) i on, segons el mateix autor, aflora la ideologia dominant (2015). Altrament, no s'entén el triomf de determinades memòries a l'espai públic. Quan parlem, doncs, de la memòria de l'espai públic, haurem de fer referència a les institucions que forjaren una memòria determinada. Quins interessos hi havia darrere?

Hem definit memòria i espai públic a partir d'un exemple proper que representa el xoc entre tradició i modernitat. I hem introduït la problemàtica de la relació entre ambdós conceptes durant el franquisme. És evident, dit això, que l'espai públic no és neutral. Contràriament, la memòria triada per al bastiment de l'espai públic és un fet inqüestionable. Durant el règim franquista, però també en l'actual construcció de l'espai

que vivim quotidianament. Aquests han estat els principals objectius de la seqüència didàctica que hem portat a terme i que ara desenvolupem.

2.2 La importància de la història i la construcció del passat

Ens trobem en una situació d'obsessió per la memòria (Huyssen, 2003). El passat està arreu i s'ha instal·lat en l'imaginari col·lectiu, com ho ha descrit Enzo Traverso (2007, p. 14). Gustavo Alares ha insistit en la paradoxa que, en paral·lel a la deslegitimació de l'Estat-nació i els seus relats, es percep un rearmament de la idea nacional i l'aparició de noves necessitats de passat. En el cas espanyol, diu Alares, s'ha produït un rearmament del nacionalisme espanyol i com a conseqüència una retrobada amb un passat sotmés a les exigències dels interessos polítics (2015: p. 3553-3554). No només del nacionalisme espanyol, sinó també d'altres nacionalismes peninsulars.

El mateix Alares (2018, p. 716) ho descriu com "narrativas que construyen el pasado, lo dotan de sentido y resultan en muchas ocasiones clave para cumplimentar las necesidades (o imposiciones) identitarias del presente". L'historiador ens parla de l'interés de les autoritats franquistes per la projecció d'una cultura nacional determinada. La descripció d'aquestes polítiques de memòria per a justificar determinats projectes polítics, però, s'adapta als nostres dies perfectament. Pensem que aquest és un punt clau sobre el qual els historiadors que ens dediquem a la docència hauríem d'estar atents. Entendre i fer entendre la presència i l'efectivitat del nacionalisme banal (Bilig, 2006) en la institució escolar.

El professor Jorge Sáiz s'ha dedicat a estudiar les pervivències de les narratives nacionals espanyoles en els llibres de text i entre els discursos dels estudiants. El professor valencià destaca que en el primer cas "se conservaría el hilo y la trama del discurso al mantener la idea de reconquista-unidad-imperio, un elemento clave en la representación nacionalizada del pasado español" (2017*a*, p. 10). Aquest relat tradicional pot continuar viu en els estudiants que acaben els estudis de batxillerat (2017*b*, p. 186).

El professor Néstor Banderas, en un article recent (2020), s'ha referit a la necessitat d'adquisició de models didàctics crítics amb les rutines es-

colars. Es refereix, entre d'altres, al desenvolupament d'experiències que enllacen amb la reflexió d'usos i finalitats de la història arran del plantejament de controvèrsies a l'aula. L'investigador insereix les seues reflexions en l'àmbit de la conformació i de la naturalització de les identitats col·lectives i les representacions socials. En efecte, només amb l'adquisició de models crítics la història escolar pot tindre la funció de qüestionament de la realitat política, social o econòmica que li és pròpia.

2.3 El present i les memòries incòmodes

Ens hem referit a l'actual obsessió per la memòria. Una memòria que hem definit com la capacitat d'entendre el passat segons els contextos i els interessos hegemònics en períodes successius. D'aquesta memòria se'n nodreixen els usos públics de la història (MacMillan, 2010). Els historiadors que ens dediquem a la docència hem de concebre l'aprenentatge de la història a partir de la història-problema a què es referia Lucien Febvre. I fer-ho a partir del present i les inquietuds de la contemporaneïtat. Serà en benefici de l'aplicació del mètode de l'historiador.

El passat, tanmateix, pot esdevindre incòmode. I aquesta "incomoditat" és innegable que té una importància cabdal dins l'espai públic. Si analitzem aquesta problemàtica als ulls del present, identificaríem el nomenclàtor com un element clau en aquesta configuració de l'espai. També elements patrimonials com és el cas d'elements commemoratius com monuments, estàtues o edificis.

Aquests elements configuren llocs de memòria (González, 2018, p. 131-167). Llocs d'una memòria escollida, com abans hem explicat. I ens interessen als historiadors en tant que ajuden a comprendre com es construí el passat. És possible, no obstant això, que aquests llocs no s'entenguen per part d'un determinat sector de la societat, atés que els codis amb què foren erigits són diferents als nostres. Pot ser que, fins i tot, s'opte per fer-los desaparéixer. Recordem l'enderrocament de monuments commemoratius relacionats amb el passat colonial als Estats Units durant les manifestacions que tingueren lloc als Estats Units després de la mort de George Floyd a mans de la policia a Minnesota (Bullón i Segovia, 2021). O

la retirada de l'estàtua d'Antonio López, mercader negrer del segle XIX, de l'espai públic barceloní (Guixé i Ricart, 2020).

Per què no treballem la memòria de l'espai públic, a través dels seus canvis i continuïtats, per a pensar històricament? (Vilar, 1995). El present ens pot incomodar. I aquest sentiment de desubicació pot ser el motor per a fer les recerques pertinents per trobar-ne les respostes. La resposta a la incomoditat, ja siga per part de les institucions, com en el cas dels exemples de Barcelona, o a través d'accions violentes, ens ha de poder fer reflexionar sobre les relacions passat-present. El règim franquista pot ser un bon exemple per a fer-ho.

2.4 El nomenclàtor (d'època) franquista a ulls del present

El nomenclàtor d'època franquista ha estat estudiat recentment en l'àmbit acadèmic. A ciutats com Lleida (Ramon-Molins i Garrós Sáez, 2017) o Saragossa (Martínez Campos, 2009) se n'han fet estudis reeixits. Els casos més significatius per la seua importància històrica i política són els de Madrid i Barcelona. Sánchez-Costa ha estudiat amb dades de 2009 la pervivència discursiva franquista en el nomenclàtor d'ambdues ciutats: a Madrid, el 39% dels carrers portava encara un nom decidit en època de Franco; a Barcelona, la xifra era del 22%.

Als ulls del present, és possible que les xifres hagen canviat lleugerament. No només per l'acció dels diferents governs municipals d'aquestes ciutats, sinó també per l'acció legislativa del govern de l'Estat. De fet, el 2007 es publicà la Llei de memòria històrica de 2007 (Llei 52/2007), que en el seu article 15 tractava sobre la presència de símbols i monuments públics. Aquesta llei ha obligat a portar a terme canvis en l'espai públic. El present ens pot oferir, novament, una excusa per a l'estudi del passat. Pels volts de març de 2021, es gestà la polèmica a la ciutat de Palma per la voluntat del govern de la capital balear de retirar del nomenclàtor el nom d'alguns militars dels segles XVIII i XIX. Amb el nom d'aquests soldats es batejaren alguns vaixells que participaren en la Guerra Civil. El mateix mes de març saltà la notícia que un jutge havia ordenat que Oviedo recuperara per al nomenclàtor alguns noms franquistes que l'anterior govern havia retirat.

Per què no prenem la polèmica per a debatre sobre memòria, espai públic i identitats nacionals hegemòniques? Tornem a la idea exposada al principi. És necessària una aproximació a l'entorn com a espai geogràfic viscut. En el nostre cas, la ciutat de Tortosa ens aporta més dosis de controvèrsia. Per les resistències a retirar el monument franquista al bell mig del riu Ebre i per les tímides polítiques públiques de memòria portades a terme en el passat i en el present. De fet, no fou fins el 2018 quan l'Institut Joaquín Bau, el centre educatiu on s'ha desenvolupat aquesta experiència didàctica i que feia referència al cacic franquista tortosí, passà a dir-se Institut Dertosa.

El 2010, el Memorial Democràtic publicava el cens de simbologia franquista de Catalunya i identificava trenta-dos vestigis franquistes a Tortosa. Recentment l'Ajuntament de la capital del Baix Ebre ha elaborat un cens sobre aquests vestigis. Alguns s'han retirat, com les referències a Regiones Devastadas. Tot i això, encara hi ha elements franquistes a l'espai públic tortosí com el mateix monument (Sierra Baz, 2018), amb una clara gènesi franquista (Castelló i Torà, 2019).

En canvi, l'existència de carrers que reberen el seu nom durant el primer franquisme que glorifiquen el passat imperial espanyol (Cristòfol Colom, Juan Sebastián Elcano, Francisco Pizarro i Hernán Cortés) i figures com el ja anomenat Antonio López, no han estat objecte de debat, a excepció d'alguna reflexió a la premsa (Setmanari *L'Ebre*, 16-XII-2019). Es tracta de memòries incòmodes que cal treballar des d'una vessant de participació pública? Pensem que sí. I que l'àmbit educatiu ha de ser un dels entorns en què es puga debatre aquesta mena de qüestions que generen controvèrsia.

3. Marc metodològic

La seqüència didàctica que ací es presenta s'ha desenvolupat en una classe de segon de batxillerat de 22 alumnes durant el curs 2020-21. En grups de 2-3 alumnes, calia elaborar un informe fictici per a l'Ajuntament de Tortosa en què els alumnes es plantejaren si es complia o no la Llei de memòria històrica en relació amb el nomenclàtor de les conegudes com a *cases barates* que es construïren ex-novo durant el primer franquisme al bar-

ri de Ferreries de Tortosa. No només calia descobrir el nom dels carrers. Calia partir de les notícies comentades abans, tant d'àmbit internacional com estatal i local per a qüestionar-se els bastiments de la construcció del passat en època franquista.

El treball a partir de la coneguda com a Llei de memòria històrica tenia com a objectiu provocar el dubte, seguint l'exemple del cas de la ciutat de Palma, quan alguns dels noms del nomenclàtor d'època franquista s'evidencià que no eren franquistes *per se*, és a dir, no es tractava de personatges que hagueren ajudat a la revolta o al mateix règim de Franco, ni tampoc eren personatges que disposaven d'un carrer per haver donat nom a un vaixell que havia format part de l'exèrcit sollevat. Lloa el franquisme tot allò que s'ha fet en època franquista? Evidentment no. Poden haver-hi altres raons, i no la mateixa Llei de memòria històrica, per a retirar aquests noms del nomenclàtor tortosí? Raons ètiques, per exemple, per qüestionar els carrers batejats amb el nom de conqueridors i esclavistes? Sí.

Amb aquesta problematització s'introduïa a l'aula un judici social que adquiria el rang de problema escolar. Els estudiants, després d'estudiar-lo, elaboraran explicacions presents en la realitat (Ospina i Valencia, 2019). Una experiència similar es portà a terme en una seqüència didàctica que estudiava el nomenclàtor d'una localitat valenciana en què es detectà la manca de noms de personatges femenins (Fuster, García i Souto, 2021, p. 91). La proposta de José Carlos Mancha (2019) per a Huelva ¿Está vivo el franquismo en las calles y el arte? perseguia l'objectiu de conéixer barris, carrers o avingudes amb noms franquistes o relacionats amb la dictadura. Aquestes propostes s'enllacen amb la possibilitat d'organitzar itineraris didàctics, tal com Santiago Jaén (2015) proposa per al treball dels vestigis de la Guerra Civil. Cal insistir en l'ús d'itineraris per a conéixer l'entorn. Si bé en el nostre cas no se'n fa un ús en el sentit més estricte (Liceras Ruiz, 2018), sí que se centra en el treball de camp del paisatge urbà, com s'ha dit ans.

Els usos didàctics del "carrer" són múltiples (Aparisi, 2021). Com hem insistit, el plantejament fonamental d'aquesta experiència didàctica remet a la concepció de l'espai públic, de l'espai urbà, com a espai viscut.

S'entendria, llavors, la ciutat present com el resultat de la ciutat passada (Cuenca i Martín, 2009). En aquest sentit, els jocs de perspectives per a visualitzar els fets històrics ofereixen moltes possibilitats a través de l'anàlisi del nom dels carrers.

Si ens referim a la dualitat passat-present, podem remetre al marc teòric del present article per tal d'observar què ha canviat i què ha romàs igual. I treballar conceptes com el mateix terme de memòria, així com reflexionar sobre la importància de la història en la contemporaneïtat. Alhora, els enfocaments s'enriqueixen també amb reflexions sobre el tipus d'aproximació: un observatori local —l'entorn de l'alumne— pot aportar coneixements i punts de vista que un observatori més ampli no és capaç d'oferir. L'actual currículum de batxillerat, de fet, insisteix en l'establiment de relacions entre fets locals i el seu context més general.

Dit això, aquests han estat els objectius que s'han perseguit durant el desenvolupament d'aquesta experiència didàctica:

1. Entendre la importància del passat en la construcció de les identitats col·lectives contemporànies i identificar-ne els usos.
2. Estudiar el nomenclàtor d'època franquista de Tortosa i valorar-ne la rellevància en el seu context.
3. Comprendre que l'espai públic no és neutral, sinó que està sotmés a ingerències ideològiques.
4. Treballar fonts primàries d'època franquista que relacionen el règim de Franco amb el passat imperial espanyol.
5. Relacionar fonts primàries amb els continguts apresos a l'aula sobre el primer franquisme.
6. Desenvolupar la capacitat crítica per a qüestionar-se el present.

3.1 El desenvolupament

La tasca es dividí en dues sessions. En la primera, es feia una introducció als objectius que tenia el franquisme per tal de modificar el nomenclàtor que, en molts casos, responia als principis ideològics de la II República. S'exposà el cas de Barcelona (Alhussin, 2017, p. 113-118). I el de Tortosa, evidentment més proper per als alumnes, on és senzill identificar els

canvis en el nom dels carrers abans i després de la definitiva victòria del franquisme. La plaça de la República, per exemple, passà a denominar-se plaça d'Alfons XII. I alguns dels carrers del barri de Ferreries, com ja hem dit adés, es batejaren amb noms que responien a l'ideal imperial del règim franquista. Aquests eren els carrers que calia estudiar en la tasca.

La primera sessió serví per a desenvolupar reflexions que, sovint, se'ns escapen als professors que impartim la matèria d'Història a segon de batxillerat. Es plantejaren qüestions sobre la Llei de memòria històrica. Es pretenia que els alumnes en conegueren els objectius i se centraren en l'article 15, que fa referència a la presència d'elements franquistes en els espais públics. Aquest és el punt de debat que encetàrem i que es troba en el *quid* de la qüestió de la problemàtica existent en indrets com Palma sobre la conveniència o no de retirar del nomenclàtor de la ciutat mallorquina certs noms relacionats amb el franquisme. La pregunta que plantejàrem és: tots els noms dels carrers que es posaren en el franquisme són "franquistes" *per se*? És a dir, glorifiquen el colp d'estat o el règim que en resultà? Insistírem sobre aquest aspecte, no només a classe, sinó també en les explicacions que es donaren a la premsa quan la nostra seqüència didàctica cridà l'atenció dels mitjans locals de Tortosa.

Abans hem comentat que una de les principals bases teòriques del treball era reconéixer la memòria de l'espai públic. Hem definit què entenem, *grosso modo*, per memòria i espai públic en el desenvolupament d'aquesta seqüència didàctica. Aquests dos conceptes es desenvoluparen durant la segona part de la primera sessió a partir d'aquestes qüestions: *a*) per què penseu que el franquisme donà una importància tan gran al passat?; *b*) en la nostra societat democràtica, el passat encara té una gran importància? Per què? Posa'n exemples actuals; *c*) estableix hipòtesis: quins penses que seran els personatges o fets històrics que destacaran en la redenominació del nomenclàtor arreu d'Espanya que implantà el franquisme?

La primera sessió es cloïa amb una activitat que plantejava una breu recerca sobre la institució Regiones Devastadas i el seu paper en la reconstrucció d'alguns pobles i ciutats de les Terres de l'Ebre. I amb una notícia d'IB3 ("Polèmica pel canvi de noms de carrers de Palma amb origen franquista", 21.03.2021) a propòsit de la problemàtica sorgida amb la modificació del nomenclàtor palmesà.

Durant la segona sessió s'introduïren altres dues notícies sobre la polèmica de Palma i la ja citada restitució de noms franquistes de carrers d'Oviedo. I tot seguit es donaven les instruccions per a recopilar la informació necessària per a elaborar el report. Primerament, s'introduí l'espai urbà de les cases barates de Ferreries amb una imatge aèria del conjunt d'edificis. Així mateix, s'enllaçaren els plànols que l'arquitecte municipal de Tortosa, Agustí Barlett, confeccionà per a cada illa de cases del projecte de "Reconstrucció de Tortosa" (1939-1940), custodiats a l'Arxiu de l'Ajuntament de Tortosa.

L'informe havia de contindre fotografies de cada carrer, amb evidències sobre els seus noms. I cada personatge històric havia de tindre una xicoteta biografia en què s'havien d'establir relacions entre aquests individus i el franquisme. En altres paraules: "què interessava al franquisme destacar d'aquests personatges (passat) en benefici propi (present)?". També es proposà un índex d'apartats que havia de contindre el report. Era aquest:

1. Introducció i objectius.
2. Consideracions prèvies sobre la història i la seua rellevància.
3. Fotografies.
4. Biografies.
5. Context històric del primer franquisme.
6. Relacions entre els personatges històrics i el franquisme. Ús dels documents històrics. Ús de conceptes: nacionalcatolicisme, imperi, etc.
7. Conclusions.

3.2 Les fonts

L'informe que els alumnes havien d'elaborar s'havia de basar en el treball amb fonts primàries. De fet, un 20% del treball s'avaluava arran de l'elaboració amb aquests documents. Podem dividir aquestes fonts en cinc blocs:

1. S'enllaçaren alguns textos que fan referència a l'ideal imperial vigent entre els sectors que donaven suport durant la Guerra Civil i posteriorment al naixent règim de Franco. Se'n transcriuen dos (Saz, 1999):

> España necesita un Imperio. Una de las figuras más empleadas por los retóricos es la de "Imperio espiritual de España". Y nosotros… tenemos que decir: Cuidado con esto. Porque lo mismo que no estamos dispuestos a vivir tan sólo del recuerdo de las hazañas pretéritas; de la Historia del pasado (Arriba, 1940).

> Y esto del Imperio, que ya ha sido una vez en España, va a ser otra vez; no podemos conformarnos con la idea conservadora, repito con la idea especificamente conservadora (primero, porque lo es; y segundo, porque lo propugnan los conservadores) de encerrarnos en nuestra casa… España tiene que empezar a servir por encima de si misma a un ideal. España tiene que buscar un destino en lo universal, y entrar a ser otra vez protagonista de su imperio (Dionisio Ridruejo, 1937).[2]

2. També es compartí l'ordre de 9 de març de 1940 (BOE n. 73) sobre el Calendari de Festes Oficials en què s'estipulava que el 12 d'octubre seria la Fiesta de la Raza.

3. Es proposà de treballar dos manuals escolars, tal volta les fonts on és més evident l'ús del passat imperial per part del règim franquista per a justificar-ne l'existència. Es compartí el *Catecismo Patriótico* (1939) i el manual escolar *Historia de España, Segundo Grado* (1952).[3]

4. Per a evidenciar la relació entre religió catòlica i imperi, es compartí una notícia de l'Asociación Católica de Propagandistas (1941) en què es feia referència a un *Estudio científico sobre "el ideario católico del imperio español"* (*Tiempo de Historia*, 16, març 1976).

2 Agraïsc al professor Néstor Banderas que em facilitara aquests documents.

3 Agraïsc a l'historiador Roger Benito que em fera arribar el *Catecismo Patriótico* i al professor Marc Villanueva que m'enviara el manual *Historia de España. Segundo Grado* (1952). Agraïsc també al professor Kilian Cuerda que em trametera l'*Enciclopedia Álvarez de Tercer Grado* (1965), que finalment no empràrem. Agraïments, també, a la resta d'historiadors, arxivers i professors que m'han ajudat en la confecció d'aquesta seqüència.

3.3 L'avaluació

L'informe es comptà com una tasca més però amb un pes més notable en l'apartat de produccions. D'una banda, es portà a terme una avaluació del treball final a partir d'una rúbrica que els alumnes coneixien abans d'encetar-se les sessions; representava un 60% de la qualificació. La rúbrica, que està annexada al present article, tenia en compte:

- L'estructura del treball.
- L'aplicació i el desenvolupament dels coneixements estudiats a classe.
- El treball amb documents històrics.
- La reflexió sobre les relacions passat-present.
- La incorporació d'idees suggeridores a la conclusió.

D'altra banda, també es desenvolupà una autoavaluació on cada alumne qualificava els companys de grup d'acord amb la seua contribució i participació, actitud, responsabilitat i assistència i puntualitat. L'autoavaluació representava un 40% de la qualificació.

4. Resultats i anàlisis

Valorarem els resultats obtinguts en aquesta seqüència didàctica a partir dels objectius plantejats anteriorment. Hem analitzat el conjunt de 8 informes que els alumnes confeccionaren per a extraure les evidències que permeten avaluar la consecució dels objectius.

El primer que ens plantejàrem fou entendre la importància del passat en la construcció de les identitats col·lectives contemporànies i identificar-ne els usos. Tots els informes reflexionen en el seu primer apartat sobre la importància del passat en la construcció de les identitats col·lectives. Fou, de fet, un aspecte que generà debat a classe durant la primera sessió.

Molts treballs inclouen, d'altra banda, reflexions sobre aquest interés pel passat, com és el cas del comentari que es feia sobre "referències constants a altres períodes de la història espanyola" per part de polítics actuals amb unes finalitats presentistes. Fins i tot, un report interpretava

aquests interessos i els concretava, per exemple, en el context d'aprovació de la Constitució Espanyola de 1978, tenint en compte el moment en què s'acordà i els usos que se li donen per a justificar certes polítiques actuals.

Un altre objectiu derivat del primer és estudiar el nomenclàtor d'època franquista de Tortosa i valorar-ne la rellevància en el seu context. Gran part dels alumnes han relacionat els noms que hi apareixen amb la construcció del passat pel règim franquista. Així, l'interés pel control del passat del franquisme naix amb l'objectiu de "confrontar el nou règim amb el passat republicà, «símbol» de decadència", afirma un grup. Uns altres alumnes han escrit: "el franquisme es basa, en gran part, en els fets passats per justificar la seua existència, en una política que apel·la al sentiment i no a la raó. No és difícil, llavors, entendre la gran fixació amb el passat del franquisme".

Sobre la relació entre els individus representats al nomenclàtor i el franquisme, un grup escriu:

> No existeix relació directa entre el franquisme i aquests personatges, però el franquisme va utilitzar la història per a justificar la seua ideologia i la dictadura. L'Imperi espanyol és un ampli període on es pot veure la gran glòria, l'esplendor i el poder d'Espanya durant l'Imperi.

També es destaca que "en totes aquestes expedicions hi havia dos punts on el franquisme es va basar: el sentiment catòlic i patriòtic i el poder d'una única autoritat". Uns altres alumnes destaquen que:

> El franquisme donà una gran importància al passat per justificar els seus actes del present. El passat podríem dir que fou la seua base principal de suport i d'impuls, ja que és el que els ajudà a imposar la seua ideologia a una població que sabia perfectament el prestigi de les polítiques colonials, però també el desprestigi de la seua pèrdua.

Fins i tot, un grup establia un paral·lelisme entre els conqueridors i el seu esperit bel·licós amb el paper de l'exèrcit perquè s'imposara un nou règim a Espanya després de 1939:

> Els conqueridors del segle xv es poden relacionar amb els militars insurrectes que, de la mateixa manera que els conqueridors espanyols van arribar a Amèrica per colonitzar i establir una societat "com ha de ser", els

> insurrectes van intentar imposar un nou règim i una nova forma d'organitzar la societat (totalitària i antidemocràtica) utilitzant la violència.

Un altre objectiu se centrava en la comprensió que l'espai públic no és neutral, sinó que està sotmés a ingerències ideològiques. Cinc dels vuit grups fan referència al monument franquista present al mig del riu Ebre a Tortosa. Copie les reflexions de dues alumnes que hi reflexionen:

> És [el monument] un símbol històric que fa referència a la societat espanyola o només a una part? És un símbol que ens representa? El monument franquista de Tortosa té una inscripció on diu: "A los combatientes que hallaron gloria en la Batalla del Ebro". Si hi reflexionem, podem adonar-nos fàcilment que fa referència a aquells que van vèncer la batalla de l'Ebre. Però, tots els espanyols i, en concret, els tortosins van proclamar-se vencedors? No. Per tant, si no representa un poble sencer no podem retre-li homenatge amb orgull.

Un quart objectiu plantejat en el treball es basava en el treball amb fonts primàries d'època franquista que relacionen el règim de Franco amb el passat imperial espanyol. Els resultats obtinguts en aquest apartat han estat desiguals. Hi hagué grups que no les empraren. Altres sí que ho feren però de manera prou succinta. Només tres grups treballaren el cinqué objectiu proposat: relacionar fonts primàries amb els continguts apresos a l'aula sobre el primer franquisme.

Hem dit abans que partíem de provocar la controvèrsia a l'aula. De fet, el sisé objectiu se centrava a desenvolupar la capacitat crítica per a qüestionar-se el present. Dels vuit informes, només un justificava la retirada del nom dels carrers segons la Llei de memòria històrica. Un grup d'alumnes ha redactat:

> Tot i que hi ha una clara i premeditada relació entre allò que representen aquestes personalitats i l'ideari del règim franquista, fonamentada en l'enyorança a l'època d'esplendor de l'Espanya imperial, realment els noms no pertanyen al marc històric que se'ns especifica en la llei i, per tant, la retirada d'aquests carrers del nomenclàtor no es poden validar emparant-se en la Llei de memòria històrica. No obstant això, cal remarcar que no hi ha necessitat d'emparar-se en aquesta llei per reti-

> rar aquests carrers. Exceptuant Elcano, el qual únicament ha realitzat una fita històrica dins l'època imperial, les personalitats han tingut actituds relacionades amb la conquesta de territoris o el sotmetiment dels seus habitants, les quals, des de la nostra visió contemporània, són completament reprovables, i, per tant, un bon motiu per exigir la retirada dels seus noms del nomenclàtor tortosí.

Davant aquesta situació, un grup ha avaluat què suposaria plantejar la retirada dels noms d'aquests personatges partint no de la Llei de memòria històrica, sinó de qüestions de tipus ètic. Diuen:

> Arribaríem, per tant, a un nou focus de discussió, a un nou tema de debat: cal llevar els noms dels carrers pels actes contra la humanitat dels personatges a què fan referència i la seua posterior simbologia franquista, o els noms dels carrers per la simbologia que adoptà el franquisme?

Tots els grups han aportat propostes per veure quin nomenclàtor seria el més apropiat als ulls del present. La majoria dels grups han adoptat un punt de vista crític, tot apostant per "donar veu a una part del passat que s'ha volgut silenciar". Un dels informes expressa que "amb tot, hi ha personatges històrics que contribuïren en la millora de la societat i que potser no tenen el reconeixement que mereixen o en tenen menys que aquells que dugueren a terme atrocitats". "Tanmateix, qualsevol canvi l'hauria de proposar un equip d'historiadors qualificats i amb la subjectivitat pertinent", insistia un altre grup d'alumnes. Per a abandonar les polèmiques sorgides amb la capacitat interpretativa dels noms relacionats amb la ideologia dominant, un informe incorporava una solució que ja s'ha aplicat en algun municipi ebrenc:

> Considerem que també seria una bona opció deixar de costat els personatges / fets històrics importants i buscar una altra manera d'anomenar els carrers. Un exemple comarcal el tenim a Camarles, on els carrers estan identificats amb números; d'aquesta manera no es personalitzen les vies i es tindria un ideari neutre que evitaria ferir sensibilitats.

De la consecució satisfactòria dels objectius enumerats abans, només el treball amb les fonts i la seua inclusió al treball per a construir un relat

ha presentat un resultat deficient. És possible que la individualització de cada font, seguint l'esquema de comentari de les proves EBAU, n'haja estat el condicionant. També, que no ha estat possible portar a terme més tasques que permeteren la familiarització dels alumnes amb el mètode de l'historiador. Ens haguera agradat que, així com es construïa el discurs sobre el franquisme i la seua relació amb els noms representats al nomenclàtor, s'hagueren usat les fonts per a evidenciar-ne els lligams en àmbits polítics, legislatius, religiosos i educatius. Alhora, un comentari guiat de cada font haguera permés insistir en aspectes que han passat desapercebuts. De fet, comprovem que les reflexions de la sessió 1, que conduïren al debat fructífer a l'aula, han sorgit en part de les qüestions guiades als alumnes.

La resta dels objectius pensem que han estat assolits tal com s'havien plantejat des d'un principi. S'ha evidenciat que l'espai públic no és neutral, sinó que està sotmés a les ingerències ideològiques de cada moment. Per això, són interessants els conceptes amb què alguns alumnes han volgut reinterpretar el nomenclàtor. "Qualsevol canvi l'hauria de proposar un equip d'historiadors qualificats i amb la subjectivitat pertinent", insistia un grup d'alumnes, com ja s'ha vist adés. Uns altres alumnes proposaven "un ideari neutre que evitaria ferir sensibilitats". Aquestes interpretacions sobre l'objectivitat de la història i de l'historiador o el paper de qui construeix la història donen lloc a reflexions de caire metodològic que tantes vegades se'ns escapen a l'aula.

5. Conclusions

La seqüència didàctica que hem desenvolupat en les pàgines anteriors es fonamenta en reflexions que, com ja s'ha dit, pensem que són necessàries per a la pràctica docent. Ho són perquè evidencien la importància de la història en la construcció de la contemporaneïtat. Les memòries ho inunden tot. Unes memòries interessades i subjectives. El desenvolupament de la capacitat crítica per part de l'alumnat és fonamental per a interpretar aquests temps on les estones per a parar a pensar són cada vegada més inexistents.

El treball sobre la memòria i els seus usos i les fonts que en deixaren constància ha tingut en l'espai públic immediat l'entorn on desenvolupar-se. Aquest espai viscut ha esdevingut una altre recurs per a estudiar la història més enllà dels llibres de text o de les fonts amb què els alumnes acostumen a treballar durant el segon curs de batxillerat. Pensem que aquesta atenció que han parat a l'entorn pot esperonar la interpretació de l'entorn amb uns altres ulls.

Tot plegat ha permés qüestionar-se la construcció d'una cultura històrica franquista determinada que se centrava en períodes i personatges històrics concrets. Aquesta crítica aplicada al que "ha de ser", a models ideològics i de comportament, segons relatava un informe dels descrits abans, ha donat fruits també en l'observació crítica sobre l'espai públic contemporani. De fet, alguns dels treballs han reflexionat sobre fets recents en la història actual de Catalunya com el referèndum de l'1 d'octubre, tot sent conscients, també, de la seua càrrega ideològica. Al capdavall, com el passat ajuda a construir unes identitats col·lectives determinades.

Quan preparàvem els materials per al desenvolupament d'aquesta seqüència didàctica, hem tingut els nostres dubtes de poder plantejar-la. No se'ns ha aparegut cap qüestió relativa a la seua relació amb el currículum de segon de batxillerat, sinó que hem valorat la repercussió de portar-la a terme "en perjudici" de la preparació vers la prova de les Proves d'Accés a la Universitat. És possible, una vegada ha estat feta realitat aquesta seqüència didàctica, sortir de l'aula per a estudiar tots aquells continguts de què seran avaluats els alumnes a les PAU? Hem observat que sí. Perquè el treball amb l'entorn ofereix una altra perspectiva del passat, encara més si la finalitat última de tot plegat és pensar històricament.

6. Annexos

Taula 1. Rúbriques per a l'avaluació de l'experiència didàctica.

L'informe	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Conté tots els punts exigits (5%)	No té cap punt exigit.	Té menys de la meitat dels punts exigits.	Té més de la meitat dels punts exigits.	Té tres quartes parts dels punts exigits.	Té tots els punts exigits.
Aplica i desenvolupa els coneixements estudiats a classe (15%)	No aplica ni desenvolupa els coneixements estudiats a classe.	Desenvolupa els coneixements estudiats a classe només en el context.	Desenvolupa els coneixements estudiats a classe però no els aplica.	Aplica i desenvolupa els coneixements estudiats a classe només en el context.	Aplica i desenvolupa els coneixements estudiats a classe en el context i en el treball amb fonts.
S'elabora a partir dels documents històrics proposats (20%)	No s'elabora a partir dels documents històrics proposats.	S'elabora a partir dels documents històrics proposats, tot descrivint-los pobrament.	S'elabora a partir dels documents històrics proposats, tot descrivint-los.	S'elabora a partir dels documents històrics proposats, tot descrivint-los i analitzant-los.	S'elabora a partir dels documents històrics proposats, tot descrivint-los, analitzant-los i interpretant-los en el seu context.
Reflexiona sobre la relació passat- present (10%)	No reflexiona sobre la relació passat-present.	Reflexiona sobre la relació passat- present només segons allò explicat a classe.	Reflexiona sobre la relació passat-present però sense evidències documentals.	Reflexiona sobre la relació passat-present, tot incorporant notícies d'actualitat.	Reflexiona sobre la relació passat-present, tot incorporant notícies d'actualitat i amb esperit crític.
Incorpora idees suggeridores a la conclusió (10%)	El treball no presenta conclusió.	No incorpora idees suggeridores a la conclusió.	Incorpora idees suggeridores a la conclusió sobre l'elaboració del treball.	Incorpora idees suggeridores a la conclusió sobre l'elaboració del treball i el que s'ha après.	Incorpora idees suggeridores a la conclusió sobre l'elaboració del treball, el que s'ha après i la relació passat-present.

Font: elaboració pròpia

Referències bibliogràfiques

Alares, G. (2015). "Conmemorar el pasado nacional en la España franquista (1936-1964)". Dins *Pensar con la historia desde el siglo xxi: Actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (p. 3535-3555). Universidad Autónoma de Madrid.

— (2018). "«Experiencias de nación»: Christopher Columbus y la movilización emocional del pasado en la España franquista". *Historia Contemporánea*, 58, 713-746.

Alhussin, R. (2017). *Barcelona en Reconstrucción: Espacios Públicos de Postguerra. Apertura de la Av. de la Catedral (1939-1958)* [tesi de doctorat no publicada, Universitat de Barcelona]. Tesis doctorals en xarxa. <https://tdx.cat/handle/10803/405899#page=1>.

Aparici Martí, J. (2021). "Esa asombrosa calle y sus numerosos recursos didácticos para la historia". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 163-174.

Banderas Navarro, N. (2020). "Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar". *Panta Rei: Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 202, 205-237.

Bilig, M. (2006 [1995]). *Nacionalisme banal*. Afers.

Bullón Gil, C., i Segovia Vara, M. (2021). "De cuando las estatuas besan el suelo. Reflexiones en torno al papel de la iconoclasia en el movimiento Black Lives Matter (BLM)". *Hastapenak: Revista de Historia Contemporánea y Tiempo Presente – Gaurko Historiaren Aldizkari Kritikoa*, 1, 4-47.

Calvo Ortega, F. (2006). "De qui és la ciutat? Investigar i conèixer a través de l'entorn. Iniciació al coneixement i comprensió dels elements configuradors del paisatge urbà". *Revista Catalana de Pedagogia*, 5, 99-112.

Castelló i Torà, S. (2019). "La pica dels vencedors. Gènesi i primers intents de materialització del Monument a la Batalla de l'Ebre de Tortosa (1939-1958)". *Recerca*, 18, 153-181.

Cuenca, J. M., i Martín, M. (2009). "La ciudad actual a través de la ciudad histórica". *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 67-69.

Delgado, M. (2011). "Memoria, ideología y lugar en Barcelona". *Encrucijada. Revista Crítica de Ciencias Sociales,* 2, 4-10.

Delgado, M. (2015). *El espacio público como ideología*. Catarata.

Fuster García, C.; García Monteagudo, D., i Souto González, X. M. (2020). "La enseñanza de problemas socio-ambientales". *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 79-96.

González García, S. C. (2018). *Los lugares de memoria en España: una perspectiva espacial de análisis del conflicto de memorias* [tesi de doctorat no publicada, Universidad Complutense de Madrid]. E-prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49498/>.

Guixé Coromines, J., i Ricart Ulldemolins, N. (2020). "A. López y López. Quinto asalto. Memorias incómodas en el espacio público". *Revista dell'Instituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 7 (II), 139-167.

Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.

Jaén Milla, S. (2015). "Los vestigios de la Guerra Civil Española: espacios de interés para la didáctica de las Ciencias Sociales". *Didácticas Específicas*, 13, 6-16.

Liceras Ruiz, Á. (2018). "Los itinerarios didácticos en la enseñanza de la geografía. Reflexiones y propuestas acerca de su eficacia en educación". *UNES*, 5, 66-81.

Martínez del Campo, L. G. (2009). "La construcción de identidades colectivas a través de la toponimia urbana. El nomenclátor callejero de Zaragoza en 1860 y 1940". Dins *Universo de micromundos. VI Congreso de Historia Local de Aragón* (p. 203-220). Institución Fernando el Católico.

MacMillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Ariel.

Mancha Castro, J. C. (2019). "El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa". *CLIO. History and History Teaching*, 45, 268-300.

Medici, A. (2019). "Esclavismo, patrimonio y espacio público. Activando las memorias negreras en las rutas urbanas de Barcelona". Dins *La negritud y su poética. Prácticas artísticas y miradas críticas contemporáneas en Latinoamérica y España* (p. 381-400). Enredars Publicaciones / BMR Productora Cultural.

Ocampo Ospina, L., i Valencia Carvajal, S. (2019). "Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de

las ciencias sociales". *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75.

Ramon-Molins, G.; Garrós Páez, A. (2017). "L'espai públic com a marc per a la construcció de la memòria. La Guerra Civil i la dictadura a la ciutat de Lleida". Dins *Experiencia e historia en la contemporaneidad. Historia pensada, historia enseñada y memoria histórica. Del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea* (p. 587-598). Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Història Moderna i Contemporània / Asociación de Historia Contemporánea.

Sáiz Serrano, J. (2017*a*). "Libros de texto de historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación". *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 16, 3-14.

— (2017*b*). "Pervivencias escolares de narrativa nacional española Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes". *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201.

Sánchez-Costa, M. (2009). "Los mapas de la memoria. Nombres de calles y políticas de memoria en Barcelona y Madrid". *Hispania Nova. Revista de historia contemporánea*, 9, 191-218. <http://hispanianova.rediris.es/9/index.htm>.

Saz, I. (1999). "Entre el fascismo y la tradición. La percepción franquista del «Siglo de Oro»", a: *Tradicionalismo y fascismo europeo* (p. 35-60). Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Sierra Baz, A. (2018). "Los conflictos de la memoria en los espacios públicos. El monumento conmemorativo de la batalla del Ebro en Tortosa". [Tesi de màster no publicada, Universitat de Barcelona-Universitat Oberta de Catalunya]. Dipòsit Digital Universitat de Barcelona: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/122532>.

Traverso, E. (2007). *Pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Marcial Pons.

Vergés, G. (1986). *Long play per a una ànima trista*. Proa.

Vilar, P. (1995). *Pensar històricament. Reflexions i records*. Editorial 3i4.

ESPAIS D'APRENENTATGE A L'EDUCACIÓ INFANTIL: UN ESTUDI DE CAS

Janaina Minelli de Oliveira
Universitat Rovira i Virgili
Departament de Pedagogia
janaina.oliveira@urv.cat
https://orcid.org/0000-0001-5946-3622

Resum

El present estudi de cas pretén entendre la dinàmica dels dissenys pedagògics d'espais d'aprenentatge a l'educació infantil a una escola pública catalana. Les dades de l'estudi inclouen observació a l'aula, entrevistes, notes de camp, enregistraments d'àudio i vídeo i fotografies. Els espais d'aprenentatge es teoritzen com la contrapartida tridimensional, tangible i observable dels entorns d'aprenentatge. Aquest estudi argumenta que els espais d'aprenentatge a l'educació infantil són dissenys pedagògics en què l'elecció és un actiu potent. Els professors i els aprenents exerceixen la presa de decisions sobre aspectes essencials de l'aprenentatge, com ara què s'ha d'aprendre, com s'ha d'aprendre, amb qui es durà a terme l'aprenentatge i a quin ritme. Els professors ho aconsegueixen mitjançant el disseny pedagògic de l'espai d'aprenentatge, i els aprenents ho fan explorant i actualitzant el disseny pedagògic. Els espais d'aprenentatge s'han d'harmonitzar amb l'entorn d'aprenentatge, és a dir, la

Comunicació Educativa, núm. 35, 2022, pàg. 141-160 | DOI: 10.17345/comeduc2022141-160
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

promoció d'una cultura participativa i creativa impregna tots els aspectes de l'escola.

Paraules clau: Espais d'aprenentatge, creativitat, estudi de cas, elecció, educació infantil

Self-led learning spaces in childhood education: a case study

Abstract

The aim of this case study was to understand the dynamics of pedagogical designs for self-led preschool spaces in a public school in Catalonia. Our data comprised classroom observations, interviews, field-notes, audio recordings, video recordings, and photographs. Self-led learning spaces are theorized as the three-dimensional, tangible, observable counterpart of learning environments. In this study we argue that self-led learning spaces in early education are pedagogical designs in which choice is a powerful asset. Teachers and learners exercise decision-making on essential aspects of learning, such as what is learned, how it is learned, with whom it is learned, and at what pace it is learned. Teachers accomplish the above by means of the pedagogical design of the learning space, while learners do so by exploring and updating the pedagogical design. These self-led learning spaces should be created in harmony with the learning environment, which means that a participative and creative culture should permeate every aspect of the school.

Keywords: Learning spaces; creativity; case study; choice; childhood education

Rebut: 06/05/2022 | Acceptat: 08/07/2022

1. Introducció

L'escola que vol fer front a les necessitats d'aprenentatge contemporànies ha de desenvolupar mitjans per nodrir els processos interaccionals de creació de significats de diferents maneres i, per tant, donar suport a l'aprenentatge creatiu. L'objectiu d'aquest estudi és analitzar la dinàmica del disseny pedagògic d'un espai d'aprenentatge a l'educació infantil. Per aconseguir aquest objectiu, aquesta investigació es va esforçar per contribuir a les teories construïdes al voltant de dissenys pedagògics que nodreixen la creativitat (Eisenhardt, 1989; Kendall-Taylor, 2020) i per proporcionar coneixements basats en l'evidència a les escoles que implementen espais d'aprenentatge o planifiquen fer-ho. Les preguntes de recerca que motiven aquest estudi són: què aprenen els infants quan exploren els espais d'aprenentatge? Com poden els professors donar suport als estudiants d'una manera que respectin i aprofitin els seus coneixements previs i alhora els ajudi a avançar?

Repensar l'escola avui pressuposa posar-la al servei de l'aprenentatge (Departament d' Educació, 2020). La creativitat ha d'estar present en el funcionament del dia a dia de l'escola i en totes les situacions d'aprenentatge (Departament d' Educació, 2016). És important, sobretot en educació infantil, avançar a l'hora de plantejar mètodes per proposar situacions d'aprenentatge que requereixen la participació activa dels infants en els processos d'elaboració, construcció, creació i pensament. Aquest estudi s'alinea amb les opinions de Rinaldi i McClure (2020) sobre l'avaluació de la creativitat. Rinaldi i McClure (2020) afirmen que afavorir la creativitat a l'escola va molt més enllà d'establir un enfocament pedagògic o triar una eina d'avaluació. Tal com diuen els autors, les decisions sobre com avaluar la creativitat són "fonamentalment, sobre triar si permetem o neguem a altres éssers humans, independentment de la seva edat, la seva llibertat, el seu dret inherent, que busquin el sentit de la vida" (Rinaldi i McClure, 2020, p. 18).

Córrer, construir amb blocs, dibuixar, parlar, ballar i pintar són exemples del treball semiòtic dels infants. En cadascuna d'aquestes activitats, els alumnes estableixen significats, expressen coneixements i donen sentit a les relacions, els judicis i els sentiments, d'acord amb els materials

que se'ls ofereixen (Kress i Cowan, 2017). Ser capaç de donar compte del treball semiòtic dels infants d'una manera sistemàtica és un repte amb el qual s'han de trobar les escoles si estan compromeses amb paradigmes pedagògics en què l'educació és multimodal, vivencial i dialogant.

2. Marc teòric

S'entén l'avaluació formativa com l'obtenció d'evidències sobre els assoliments d'aprenentatge dels infants, la interpretació i l'ús d'aquestes evidències per prendre decisions sobre els propers passos de la seva instrucció (Black i William, 2009). Aquesta metodologia anima els professors a ser més sistemàtics i coherents en la manera d'avaluar cada nen en totes les àrees d'aprenentatge i desenvolupament (Riley-Ayers, 2014). García-Herránz i López-Pastor (2015) van presentar una experiència d'avaluació formativa en educació infantil (5 i 6 anys), i trobaven que l'ús de l'avaluació formativa generava motivació, autonomia, compromís amb la tasca i millora dels resultats dels alumnes. Segons els autors, les avaluacions formatives van ajudar els professors a desenvolupar-se professionalment, van afavorir processos de reflexió i van millorar les seves pràctiques docents.

És especialment rellevant destacar què és l'avaluació formativa quan ens centrem en els espais d'aprenentatge a l'educació infantil. L'avaluació formativa crea i capitalitza "moments de contingència" amb la finalitat de regular els processos d'aprenentatge (Wiliam, 2010). Wiliam (2010) ha argumentat que "el disseny dels entorns d'aprenentatge ha de tenir en compte el fet que l'aprenentatge és impredictible, de manera que l'avaluació hi contribueix de manera significativa relacionant les activitats d'instrucció planificades pels professors amb el consegüent augment de les capacitats de l'aprenent (Wiliam, 2010: p. 137). Tanmateix, no s'ha arribat a un consens sobre els límits o els elements clau dels entorns d'aprenentatge (Day, 2009). Engloben recursos i tecnologies educatives, mètodes d'ensenyament, maneres d'aprendre i connexions amb contextos socials i globals, inclosos els aspectes culturals humans, de comportament i l'aspecte significatiu de l'emoció en l'aprenentatge (Wagner i Dobbin, 2009).

Així doncs, el concepte d'entorn d'aprenentatge és multidimensional, relacionat amb condicions físiques, psicològiques, socials i tecnològiques que afecten el creixement i el desenvolupament dels aprenents (Hannafin i Land, 1997; Graetz, 2006; Fraser, 2012; Garcia-Chato, 2014; Radovan i Makovec, 2015). S'espera que l'entorn d'aprenentatge, o el clima de l'aula, afecti el rendiment i les actituds dels estudiants (Fraser 2012), i creï una "malla de significats" capaç d'amplificar el procés d'aprenentatge (Silva *et al.*, 2019). Els entorns d'aprenentatge desitjables seran llocs de criança, sensibilitat, flexibilitat, adaptabilitat i capacitat de resposta (Day, 2009), i s'han teoritzat com a part integral de l'aprenent (Roth i Boyd, 1999). Es pot dir que els espais d'aprenentatge són inseparables de la cultura escolar.

Els espais es poden considerar els centres literals, limitats i familiars de l'empresa educativa (Wager i Dobbin, 2009), estan integrats en un entorn d'aprenentatge i es podrien interpretar com el seu homòleg tangible. La investigació en ciències socials ha cridat l'atenció sobre la importància de l'espai com a concepte i les seves relacions i interaccions amb altres conceptes com el coneixement i el poder individuals (per exemple, Bronfenbrenner, 1977; Foucault, 1980; Soja, 2002; Goffman, 1987). Seria important explorar com la disponibilitat d'objectes a l'espai influencia la capacitat d'anomenar-los, ja que la investigació realitzada per Ozcan (2012), per exemple, revela que l'edat de l'infant és un factor positiu per anomenar objectes. L'espai es considera cada cop més un concepte influent pel que fa a l'aprenentatge i les relacions socials. Morgan (2000: p. 281) argumenta que una de les lliçons que els infants aprenen des d'una edat increïblement primerenca és que l'espai és alhora potenciador i limitador. La consideració de la manera com es construeixen i s'interpreten els espais a través dels processos socials contribueix a entendre com les persones naveguem per diferents contextos i entorns (Brooks *et al.*, 2012). Per tant, l'espai "forma" les relacions i pràctiques socials (Lefebvre, 2012; Massey, 1994).

Castro-Pérez i Morales-Ramírez (2015) adverteixen que els espais dels centres educatius són significatius molt més enllà de l'espai físic, determinats per l'autopercepció dels aprenents, les contingències socioemocionals i els aspectes pedagògics. La configuració i l'ús dels espais

participen d'una cultura de l'aprenentatge i la convivència. En aquest sentit, els espais esdevenen agents de continguts dels processos educatius, no mers contenidors. S'estructuren per afavorir l'aprenentatge de nous coneixements, interpel·lar l'alumnat i donar oportunitats de descobrir, crear i pensar (Hoyuelos-Planillo i Riera-Jaume, 2015; Riera-Jaume *et al.*, 2014). Els espais d'aprenentatge autònom sorgeixen a causa de l'esforç per renovar els enfocaments pedagògics a les escoles d'educació infantil i promoure la capacitat d'aprenentatge (Comissió Europea, 2008; Silvente, 2016).

3. Marc metodològic

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar la dinàmica del disseny pedagògic d'un espai d'aprenentatge a l'educació infantil en una escola pública catalana. Es va utilitzar una metodologia d'estudi de cas (Eisenhardt, 1989) que incloïa 15 hores d'observació a l'aula d'infantil (n = 18) i 50 hores d'observació en el centre escolar, juntament amb entrevistes amb els directors de l'escola (n = 3) i una mestra (n = 1). Les observacions es van documentar en notes de camp, enregistraments d'àudio i vídeo i fotografies.

Es van observar consideracions ètiques pertinents al llarg de l'estudi. Els directors de l'escola i la mestra van rebre un full d'informació sobre estudis i van signar un consentiment informat. Les observacions de les classes es van produir sense cap alteració de la dinàmica escolar. Cap infant no va ser interpel·lat per la investigadora. Les observacions realitzades durant la investigació no van suposar cap risc per als participants. Les dades, les entrevistes i les imatges recollides durant l'estudi es van emmagatzemar de manera segura d'acord amb el pla d'emmagatzematge de l'escola. Aquest estudi presenta dades de manera anònima. Sempre que cal, s'utilitzen pseudònims.

3.1 Context

Aquest estudi s'ha dut a terme en una escola infantil pública a Catalunya que inclou l'educació primària. L'escola s'esforça per ser activa i vivencial, i promou l'aprenentatge mitjançant l'avaluació formativa; la creativitat,

la curiositat, la investigació i la reflexió són focus de la instrucció. Els pares estan obligats a signar una carta de compromís educatiu amb una sèrie de responsabilitats en el moment de la matrícula de l'alumne, pel que fa a les responsabilitats del centre i dels tutors de l'alumnat. Pel que fa als compromisos de l'escola, el document diu: "Avaluar respectant els processos i ritmes de l'alumnat segons les seves necessitats específiques i entendre l'avaluació com un procés d'aprenentatge, autoconeixement i autoregulació."

Una de les propostes pedagògiques significatives de l'escola és la creació d'espais d'aprenentatge. L'equip escolar entén els espais com a escenaris d'aprenentatge, comunicació i relació on els infants interactuen i experimenten lliurement amb alumnes de diferents grups de referència, i utilitzen diferents materials i propostes temàtiques. Els espais són escollits lliurement pels alumnes. Cada dilluns els alumnes seleccionaven l'espai on volen estudiar durant aquella setmana. Cada sessió d'espai presenta una estructura fixa i compartida, començant quan el docent principal presenta les propostes i recorda als alumnes els objectius, inclòs el respecte pels materials, per l'espai i pels seus companys. La part principal de la sessió es desenvolupa amb interacció i experimentació lliure per part dels infants. En acabar, el docent realitza un tancament reflexiu. En un estil conversacional, el docent convida els alumnes a comentar els seus descobriments i èxits durant la sessió. L'activitat finalitza amb una autoavaluació dels infants. S'avaluen les creacions de cada infant, l'ajuda que ofereixen a la resta de companys i la seva implicació en el manteniment de l'organització de l'espai.

3.1.1 RECICLART

L'art de reciclar, o RECICLART, és l'espai d'aprenentatge observat en aquesta recerca. L'espai pretenia nodrir la imaginació i la creativitat amb materials reciclats. El treball simbiòtic dels infants va culminar amb el joc espontani amb material del seu entorn proper, que es va significar en una realitat lúdica. Els infants van treballar de manera individual o col·laborativa.

A RECICLART, els infants donen una segona vida als materials que es poden trobar a casa i que normalment es llençarien com a escombraries. La finalitat educativa és fomentar la creativitat i la imaginació, alhora que permet manipular i experimentar amb diferents tècniques artístiques, i utilitzar la varietat de materials reciclats al seu abast (tubs de cartró, maons, ampolles de plàstic, llana, fils, cordes, taps, teixits). L'espai físic constituïa una aula de 120 metres quadrats, lluminosa, càlida i tranquil·la, nombroses estacions de manualitats i cadires, on els infants podien treballar amb el material recollit. Hi havia diverses taules, inclosa una taula gran coberta amb tota mena de materials reciclats, tres taules petites que contenien cola i pinzells i una taula de mida mitjana al centre de la sala amb pintura i pinzells. Hi havia dos bancs laterals llargs disponibles i cada estació comptava amb cadires per als estudiants. Es van situar dues línies de caixes, en les quals hi havia diversos materials, com ara cintes, llana de colors variats, tisores i altres subministraments (vegeu la figura 1).

Figura 1. Vista parcial de l'aula



Durant el procés creatiu, els infants sovint cultivaven idees i desenvolupaven solucions als seus problemes de manera intuïtiva. Algunes vegades calia més reflexió intel·lectual i presa de decisions. Els docents van considerar el procés de desenvolupament igual d'important que el producte final. L'única direcció donada als infants era que haurien de pensar què volen fer abans de començar el procés.

3.2 Participants

Els participants van incloure 18 infants, d'entre tres i cinc anys, principalment de famílies amb un nivell socioeconòmic mitjà o mitjà-alt. La mestra (n = 1), de 30 anys, feia classes a la mateixa escola des que es va crear l'any 2017, i va ser la promotora i fundadora de RECICLART. L'equip directiu, representat pel director i el secretari de l'escola (n = 2), són dos homes de 45 i 50 anys. Com que l'escola és de nova creació, són l'únic equip directiu que l'ha gestionada fins ara.

3.3 Anàlisi de dades

L'anàlisi de dades va seguir un procediment deductiu inspirat en Kress i Cowan (2017) i Beghetto (2018; 2020). Kress i Cowan (2017) suggereixen tres principis de les pràctiques de creació de significat:

- Elecció i estil: selecció dels recursos disponibles com a aspecte fonamental de tota la creació de significats.
- Disseny: atenció al que es construeix, on i com.
- Composició: el procés de construcció.

Beghetto (2018; 2020) identifica quatre components diferents d'avaluació interrelacionats que haurien d'ajudar a avaluar i cultivar la creativitat:

- Problema: la pregunta, problema o tasca que se'ls demana als estudiants, és a dir, *què* se'ls demana que facin.
- Procés: l'enfocament, mètode o procediment que utilitzaran els estudiants per resoldre el problema o completar la tasca, és a dir, *com* els estudiants aborden el problema.
- Producte: la solució, el resultat o la demostració de la resolució del problema, és a dir, *com* els estudiants demostren que han complert els criteris.
- Criteris: les pautes, normes i estàndards per avaluar l'èxit, és a dir, els punts de referència no negociables que són coneguts amb antelació per part del professorat i l'alumnat.

El criteri al qual fa referència Beghetto (2018; 2020) és el que busquem en aquesta recerca. A partir d'aquests principis i components, es van seleccionar cinc categories diferenciades per analitzar les dades d'observació i les entrevistes realitzades: *i*) problema, *ii*) elecció, *iii*) disseny, *iv*) composició i *v*) producte. D'aquesta manera es tenen en compte els criteris de Beghetto (2018; 2020), però afegint-hi els principis de Kress i Cowan (2017). Aquesta aliança permet una anàlisi més completa d'aquesta dinàmica pedagògica. Les categories esmentades van ser útils per guiar la interpretació de les dades, que es presenta a l'apartat següent. El personal de l'escola no va participar directament en l'anàlisi de les dades, tot i que es van mantenir discussions amb l'autora del present article per reflectir el millor possible la dinàmica o l'espai d'aprenentatge que s'està analitzant.

4. Resultats i discussió

Tal com expliquen Castro-Pérez i Morales-Ramírez (2015), els espais dels centres educatius són significatius molt més enllà de l'espai físic, determinats per l'autopercepció dels aprenents, les contingències socioemocionals i els aspectes pedagògics. La cultura mateixa de l'escola es veu traduïda en les formes com l'aprenentatge i la convivència es donen suport. A continuació, es presenten les consideracions fruit de les observacions realitzades, enriquides per les entrevistes. Se segueix l'ordre esmentat anteriorment de les cinc categories per analitzar: *i*) problema, *ii*) elecció, *iii*) disseny, *iv*) composició i *v*) producte.

4.1 Problema

El professor va animar tothom a pensar què volia crear i no va donar instruccions detallades als alumnes. Els estudiants van ser dirigits als materials i convidats a començar els seus projectes. Alguns dels infants van optar per enganxar, retallar, pintar i explotar els diferents recursos sense demanar orientació. Altres van demanar ajuda.

Els diferents espais es van decidir en funció de les possibilitats logístiques de l'escola i tenint en compte que els espais d'aprenentatge podri-

en assolir les capacitats requerides per les orientacions del currículum. També es van crear els diferents espais d'aprenentatge a partir de la capacitat de cada professor, les seves creences i propostes. Els directors de l'escola van seleccionar una part del personal de l'escola i van identificar professors que poguessin contribuir al desenvolupament de la proposta de centre i continuar enriquint-ne el projecte. La resta del personal de l'escola no va ser seleccionada directament pels directors de l'escola. En canvi, van ser seleccionats per l'administració educativa.

Un cop començades les activitats, la docent no es va dirigir a tot el grup. En canvi, responia a les demandes de l'alumnat, generalment agenollada per estar al nivell infantil i sempre amb un to de veu baix. A continuació, es fa un resum de les diverses situacions en què els infants van demanar l'atenció del professor:

- Per obtenir ajuda logística, com posar-se el davantal o localitzar subministraments específics.
- Quan no sabien utilitzar alguna eina o necessitaven ajuda amb el seu projecte.
- Per demanar ajuda perquè sabien que no havien d'utilitzar alguna eina (com un llevataps) o material perquè és perillós o difícil de tallar.
- Per mostrar-li el seu progrés o les seves creacions quan hagin acabat.
- Quan es van produir accidents menors (p. ex., una mica de cola es vessa sobre una cadira).
- Per demanar permís o orientació.
- Si han arribat tard a classe i han de ser localitzats pel professor.

Aquestes demandes per a l'atenció de la docent sovint van sorgir simultàniament de diferents infants. Per exemple, mentre la docent ajudava un nen a posar rodes al seu cotxe, va tranquil·litzar una noia sobre la seva creació. La mestra va dir a la noia que havia fet una feina especialment excel·lent. La docent gairebé mai no donava ordres. El seu estil de comunicació amb els infants es podria interpretar com una guia. Els infants eren lliures d'acceptar els seus suggeriments o no.

No es va observar competència entre els infants: ni per recursos, ni per l'espai o els seus projectes. En general, els alumnes treballaven individualment, però de vegades s'ajudaven mútuament. Els infants van decidir si deixaven les seves creacions a l'aula o les portaven a casa. Hi havia un ambient relaxat i alegre, amb una activitat intensa. Els infants estaven molt implicats en la tasca de crear el seu projecte (composició). Gairebé no hi havia activitats o jocs paral·lels.

Al final de cada sessió, la docent va anunciar que era el moment de netejar, i va començar a recollir el material i netejar les taules. Alguns infants la van seguir, ajudant. N'hi va haver que van recollir, mentre que altres es rentaven les mans. Abans d'acabar la sessió, tothom es va asseure en rotllana i la mestra va demanar a cada infant que revelés i comentessin les seves creacions. Cada nen va avaluar la sessió. Concretament, els infants van autoavaluar el seu treball i van avaluar més els seus companys pel que fa a la utilització dels materials i la col·laboració.

4.2 Elecció

Els infants van triar en quin espai d'aprenentatge participaven cada setmana, i van triar què crearien, amb quins materials, on treballarien i amb qui. A més, els estudiants van triar si volien treballar en el mateix projecte en dies diferents o en projectes diferents cada dia.

El personal de l'escola va rebre una formació sobre el funcionament pedagògic, i es van arribar a acords bàsics, entre els quals com apropar-se als infants, com atendre les emocions i generar autonomia per a les avaluacions formatives. A partir d'aquests acords de referència, els professors de referència de cada espai d'aprenentatge tenien llibertat per gestionar els seus grups d'aprenentatge.

4.3 Disseny

Les observacions van indicar que alguns infants tenen molt clar què volen crear (un conill, un peix, un tractor, un cotxe). Altres comencen a seleccionar i enganxar material i després decideixen què crearan en el procés de construcció. Alguns infants, especialment els més petits, no sembla que planegin gens. Retallen i enganxen a mesura que troben materials.

Alguns tenen dificultats per decidir què faran i necessiten ajuda. Es va observar que venir a classe amb un pla innovador del que els infants poden voler fer no és una garantia que treballaran en el pla previst. Tal com Wiliam (2010) afirma, en certa manera l'aprenentatge és impredictible.

Els punts forts i febles dels espais d'aprenentatge van ser compartits en reunions de personal de l'escola per part del professorat responsable, per millorar, complementar, remodelar o, fins i tot, eliminar programes si calia.

4.4 Composició

Cap infant no va treballar en el mateix projecte durant els tres dies d'observació, tot i que n'hi va haver que van treballar en una única creació durant dos dies diferents. La majoria dels infants creaven alguna cosa diferent cada dia, i uns quants no es dedicaven cada dia a crear. Cada alumne va participar en el procés creatiu durant l'observació. És plausible inferir que, igual que en la denominació d'objectes, la resistència dels infants, entesa com la capacitat de continuar treballant en un projecte al llarg del temps, també augmenta a mesura que es fan grans.

Alguns infants van mirar els materials abans de començar, mentre que altres van recollir material i van començar a treballar de seguida. Hi havia infants que, en diferents moments de la creació, s'aturaven, miraven i buscaven un altre material amb el qual continuar. Alguns infants van collaborar amb els companys mentre treballaven en la creació pròpia, fent pauses per ajudar, mentre que altres consultaven només després d'acabar la seva creació.

En entrevistes amb els directors de l'escola, han explicat que tots els membres de l'escola poden contribuir a tots els espais d'aprenentatge, encara que el professor principal és el referent principal. La persona de referència en cada espai d'aprenentatge és qui entén què és i què no té èxit.

4.5 Producte

Alguns infants van desenvolupar creacions que eren fàcilment identificables com una cosa que existeix al món físic o imaginari. Altres infants produïen creacions que, segons ells, tenien un nom definit, no necessà-

riament conegut pels adults (vegeu la figura 2). Alguns infants no sabien com posar nom al que havien creat. El que els infants de 3 a 5 anys anomenen les seves creacions no sempre es correspon amb el que els adults o els seus companys pensen que pot ser. Aquestes dades corroboren les troballes d'Ozcan (2012), que revelen que l'edat de l'infant és un factor positiu per anomenar objectes.

Figura 2. La creació d'un infant a l'espai d'aprenentatge



Alguns infants estaven orgullosos de les seves creacions, van jugar-hi, les van ensenyar als seus companys, a la seva mestra, i les van passejar per l'aula. D'altres volien exposar la seva creació. Tal com Morgan (2000) assenyala, aquests infants estan aprenent mitjançant el joc amb les potencialitats i limitacions de l'espai.

A l'entrevista, la mestra va explicar que cada mestre pren notes en un document compartit amb el personal, on revelen el que han observat dels infants cada dia o setmana. El document fa referència als objectius curriculars i als criteris d'assoliment establerts. Els mestres professors també tenen en compte aspectes que es tracten a la junta d'avaluació sobre cada infant i les seves necessitats afectives o de millora. Es confirma així una avaluació plenament formativa, que parteix, tal com esmenten

Black i William (2009), de l'obtenció d'evidències sobre els assoliments d'aprenentatge dels infants, la interpretació i l'ús d'aquestes evidències per prendre decisions sobre els propers passos de la seva instrucció.

5. Conclusions

La present investigació pretén entendre la dinàmica del disseny pedagògic d'un espai d'aprenentatge autodirigit a l'educació infantil. Els espais d'aprenentatge s'han plantejat aquí com la contrapartida tangible i observable dels entorns d'aprenentatge. Per tant, els entorns d'aprenentatge i els espais d'aprenentatge es poden teoritzar com la cara i la creu de la cultura escolar. Les dades presentades i la discussió realitzada fins ara han conceptualitzat els espais d'aprenentatge autodirigit com a tridimensionals. Una dimensió és la de la docent responsable de l'espai d'aprenentatge. En aquesta dimensió, s'hi expressen les decisions preses sobre la disposició de l'espai, els materials, les eines i el mobiliari per afavorir l'autonomia, l'exploració i el joc lliure tot complint el pla d'estudis. La segona dimensió és la de l'equip directiu d'escola i del personal pedagògic, que van plantejar una visió de l'aprenentatge que contribuïa a donar forma a la cultura de l'escola, i sostenien la visió d'aprenentatge prevista a mesura que comunicaven les seves expectatives a l'equip docent i els refermaven en els seus dissenys pedagògics. La tercera dimensió és la dels aprenents que exploren els espais dissenyats per a ells al seu ritme, sovint socialitzant en grups heterogenis i fent eleccions com quin espai d'aprenentatge volien explorar, la manera com ho volien explorar, a quin ritme i amb qui volien jugar, fer alguna cosa o compartir les seves impressions. En aquest sentit, l'espai d'aprenentatge observat és un disseny pedagògic en el qual l'educador fa deliberadament decisions que afavoreixen els processos de presa de decisions entre els aprenents. Els resultats de l'aprenentatge són en gran part impredictibles i depenen de les formes de participació que els aprenents decideixen establir dins dels espais. Així doncs, tot el procés d'aprenentatge està influït per l'espai com a variable molt més complexa que la d'un lloc on s'aprèn. L'espai es converteix en una condició que potencia i limita l'aprenentatge en diferents

àmbits i de diferents continguts, com els emocionals, els psicomotors i la capacitat d'abstracció, planificació i realització d'un projecte.

Els espais d'aprenentatge són dissenys pedagògics en què l'elecció és un actiu poderós. Docents i aprenents exerceixen l'elecció i la presa de decisions sobre aspectes essencials de l'aprenentatge, com ara què s'ha d'aprendre, com, amb qui i a quin ritme. Mentre els professors ho aconsegueixen mitjançant el disseny pedagògic de l'espai d'aprenentatge, els aprenents ho fan mentre exploren i actualitzen el disseny pedagògic del professor, de manera que s'adquireix una forma compartida de treball simbiòtic, encara que sigui efímer. Els espais d'aprenentatge autònom s'han d'harmonitzar amb l'entorn d'aprenentatge, per promoure una cultura participativa i creativa en tots els aspectes de l'escola.

En els espais d'aprenentatge, el disseny pedagògic ofereix la possibilitat fonamental d'escollir i fer. Aquest disseny, però, només es realitza quan els aprenents l'exploren, prenen decisions i elaboren el seu treball semiòtic. En totes les etapes de l'educació, però especialment en els primers anys, dissenyar per triar és permetre deliberadament a altres humans, tal com deien Rinaldi i McClure (2020), el seu dret inherent a buscar el sentit de la vida.

Agraïments

Estic molt agraïda a l'escola i al professional que va acceptar participar en aquest estudi i em va permetre participar en la documentació i anàlisi de les dinàmiques d'aprenentatge impulsades per ells. Un agraïment especial a tots els infants que hi van participar. A més, vull expressar la meva gratitud a les persones que van fer les revisions d'aquest article. Amb els seus comentaris van ajudar que la versió final fos més clara i comprensible.

Referències bibliogràfiques

Black, P., i William, D. (2009). "Developing the theory of formative assessment". *Educ Asse Eval Acc*, 21, 5. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

Beghetto, R. A. (2018). *What if? Building students' critical thinking skills through complex challenges*. ASCD.

— (2020). "On creative thinking in education: Eight questions, eight answers". *Future EDge: NSW Department of Education*, 1, 48-71.

Brooks, R.; Fuller, A., i Waters, J. (eds.) (2012). *Changing spaces of education: New perspectives on the nature of learning*. Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1977). "Toward an experimental ecology of human development". *American Psychologist*, 32 (7), 513.

Castro-Pérez, M., i Morales-Ramírez, M. E. (2015). "Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares". *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.1>.

Day, K. (2009). "Creating and sustaining effective learning environments". *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE)*, 1 (1), 9.1-9.13.

Departament d'Educació (2016). *Currículum i orientacions educació infantil segon cicle*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

— (2020). *Orientacions per l'avaluació educació infantil segon cicle*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Eisenhardt, K. M. (1989). "Building theories from case study research". *The Academy of Management Review*, 14 (4) (octubre), 532-550. <https://doi.org/10.2307/258557>.

European Commission (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* (Bryony Hoskins i Ulf Fredriksson). DOI: 10.2788/83908.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. Pantheon.

Fraser, B. J. (2012). "Classroom learning environments: retrospect, context and prospect". Dins B. Fraser, K. Tobin i C. McRobbie (eds.). *Second international handbook of science education*. Springer International Handbooks of Education, vol. 24. Springer / Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_79>.

García-Chato, G. I. (2014). "Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar". *Revista de Educación y Desarrollo*, 29 (abril-juny).

García Herránz, S., i López-Pastor, V. M. (2015). "Evaluación formativa y compartida en educación infantil. Revisión de una experiencia didáctica". *Qualitative Research in Education*, 4 (3), 269-298. DOI: 10.17583/qre.2015.1269.

Goffman, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*. Perspectiva.

Graetz, K. A. (2006). "The psychology of learning environment". *Educause Review*, 41 (6), 60-75. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0663.pdf>.

Hannafin, M. J., i Land, S. M. (1997). "The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments". *Instructional Science*, 25, 167-202. <https://doi.org/10.1023/A:1002997414652>.

Hoyuelos-Planillo, A., i Riera-Jaume, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Temas de Infancia, 37. Octaedro. ISBN: 978-84-9921-731-4.

Kendall-Taylor, N. (2020). "Cultural Clash: Why «creativity» and «assessment» seem contradictory, and how we can bring them together". Dins E. R. McClure i G. J. Jaeger (eds.). *Assessing creativity: a palette of possibilities* (p. 10). The LEGO Foundation. <https://www.legofoundation.com/media/2825/assessing-creativity_may2020.pdf>.

Kress, G., i Cowan, K. (2017). "From making meaning to meaning-making with writing: reflecting on four-year-olds at play / Fra at skabe mening til meningsskabelse med skrivning: refleksioner over børns leg". Dins D. Østergren-Olsen i K. F. Larsen (eds.). *Literacy and Learning in Primary School / Literacy og læringsmål I indskolingen*. Copenhagen: Dafolo.

Lefebvre, H. (2012). *The production of space*. Blackwell Publishing.

Massey, D. (1994). *Space, place, and gender*. University of Minnesota Press. <http://www.jstor.org/stable/10.5749/j.cttttw2z> [consulta: 08.03.2021].

Morgan, J. (2000). "Critical pedagogy: the spaces that make the difference". *Pedagogy, Culture and Society*, 8 (3), 273-289. DOI: 10.1080/14681360000200099.

Oznan, M. (2012). "Developmental differences in the naming of contextually non-categorical objects". *Journal of Psycholinguistic Research*, 41 (1), 51-69. DOI: 10.1007/s10936-011-9176-0.

Radovan, M., i Makovec, D. (2015). "Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment". *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5 (2), 115-138.

Riera Jaume, M. A.; Ferrer Ribot, M., i Ribas Mas, C. (2014). "La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones". *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 19-39.

Rinaldi, C., i McClure, E. (2020). "Documenting creativity: seeking meaning in life". Dins E. R. McClure i G. J. Jaeger (eds.). *Assessing creativity: a palette of possibilities* (p. 18). The LEGO Foundation. <https://www.legofoundation.com/media/2825/assessing-creativity_may2020.pdf>.

Riley-Ayers, S. (2014). *Formative assessment: guidance for early childhood policymakers*. Center on Enhancing Early Learning Outcomes. <http://ceelo.org/wp-content/uploads/2014/04/ceelo_policy_report_formative_assessment.pdf>.

Roth, W.-M., i Boyd, N. (1999). "Coteaching, as colearning, in practice". *Research in Science Education*, 29, 51-67.

Silvente, J. (2016). *Camins i mirades cap als ambients. Bases teòriques*. Veure Pensar Sentir. <https://caiev.com/wp-content/uploads/2017/10/Camins-cap-als-ambients.pdf>.

Silva, M.; Da Silva, B. A., i De Araújo Lima Coelho, A. L. (2019). "Implications of the learning environment in a professional master's degree in business administration in Brazil". *Learning Environments Research*. DOI: 10.1007/s10984-018-9272-2.

Soja, E. (2002). *Postmetropolis, critical studies of cities and regions*, 4a edició. Blackwell.

Wager, T.; Serve, E., i Dobbin, G. (2009). *Learning environments: where space, technology, and culture converge*. Educause Learning Initiative. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2009/10/eli3021-pdf.pdf>.

Wiliam, D. (2010). “The role of formative assessment in effective learning environments”. Dins *The nature of learning: using research to inspire practice*. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-8-en>.

TALLERS D'ESTIMULACIÓ MUSICAL PRIMERENCA: UN ESTUDI DE CAS

Sergio Nieto-Fernández
Professor de música a la ESO
musicsergius@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7497-0139

Adrien Faure-Carvallo
Universitat de Barcelona
adrienfaure@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-6065-5186

Resum

Els cursos d'estimulació musical primerenca tenen una gran rellevància social gràcies, en part, als ben coneguts beneficis que la música té per al desenvolupament dels nadons. Però aquest fet no és suficient per explicar la gran demanda que tenen. Amb l'objectiu de comprendre les causes que empenyen els progenitors a anar a aquests tallers, aquest article pretén oferir una visió dels cursos des d'una perspectiva social, en què s'analitzen les necessitats de la família urbana moderna que els tallers intenten cobrir. Partint d'aquesta idea, s'ha realitzat un estudi de cas qualitatiu sobre els cursos d'estimulació musical per a nadons menors d'un any oferts al centre 2estones, del barri de Gràcia de Barcelona, utilitzant tècniques de recol·lecció de dades característiques de l'antropologia cultural i l'etnografia: observació participant i entrevista oberta. Els resultats van mostrar que, més enllà dels beneficis que els cursos poguessin tenir per als nens, els tallers eren valorats pels progenitors com a espais on relacionar-se socialment (amb els seus fills, amb altres pares i amb les profes-

Comunicació Educativa, núm. 35, 2022, pàg. 161-183 | DOI: 10.17345/comeduc2022161-183
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

sores) i on obtenir recursos per aplicar posteriorment a l'espai domèstic. Els cursos d'estimulació musical han de ser considerats com una part important de l'educació no formal, que recuperen espais comuns d'educació i criança i que intenten donar resposta a necessitats familiars que ni la societat, ni l'educació formal han aconseguit resoldre.

Paraules clau: Estimulació musical, família, educació no formal, socialització, criança

Early musical stimulation workshops: a case study

Abstract: Early musical stimulation workshops have acquired a good deal of social importance thanks, in part, to the well-known benefits music provides for infant development. However, this simple fact is not enough to explain their huge demand. To discover why parents attend these workshops, in this article we provide an overview of their courses from a social perspective in which we analyze the needs of the modern urban family these workshops aim to cover. To do so, we conducted a qualitative case study of musical stimulation courses for infants under one year of age offered by the "2estones" center located in the Gràcia district of Barcelona using characteristic data-collection techniques of cultural anthropology and ethnography, i.e. participant observation and open interview. Our results show that, in addition to the benefits these courses may have for their infants, the workshops were valued by parents as spaces where they could interact socially (with their babies, with other parents, and with the teachers) and where they could obtain resources they could later apply at home. Musical stimulation courses should be considered an important part of non-formal education that can serve to reclaim common spaces for education and upbringing and respond to families' needs that neither society nor formal education are able to address.

Keywords: Musical stimulation; family; non-formal education; socialization; upbringing

Rebut: 24/04/2022 | Acceptat: 21/06/2022

1. Introducció

A la nostra societat hi ha una demanda real de cursos d'estimulació musical primerenca. Nombrosos estudis, com els que se citaran a l'apartat següent, demostren les propietats beneficioses de la música en el desenvolupament infantil a diversos nivells. Però, encara que els beneficis de l'estimulació primerenca són innegables, una simple al·lusió no aconsegueix explicar completament per què els tallers gaudeixen de tant d'èxit,[1] ni la rellevància social que han adquirit en els darrers temps (Carreño, 2019; Cristobal, 2015).

En aquest article volem oferir una visió dels cursos d'estimulació musical primerenca des d'una perspectiva social, sovint obviada pels estudis sobre el tema, que observi les necessitats de la família urbana moderna que els tallers intenten cobrir, i que ni la societat ni l'educació formal aconsegueixen solucionar. Quines necessitats socials i personals pretenen resoldre aquests cursos? Què busquen els progenitors en acudir-hi? A què respon la gran demanda dels tallers? Aporten aquests cursos beneficis als infants que no es puguin assolir des de l'habitual ús de la música en l'àmbit privat?

Intentarem donar resposta a aquestes preguntes, a partir d'un estudi de cas sobre els tallers d'estimulació musical per a nadons menors d'un any oferts al centre 2estones, del barri de Gràcia de Barcelona. L'objectiu de la investigació és conèixer les causes que motiven els pares a fer els cursos. Amb aquesta finalitat es va realitzar un estudi qualitatiu, utilitzant tècniques de recol·lecció de dades característiques de l'antropologia cultural i l'etnografia: observació participant i entrevista oberta.

Sospesàvem dues possibles idees sobre les motivacions dels progenitors en realitzar els cursos: 1) la música és concebuda com una cosa intrínsecament beneficiosa per al desenvolupament del nadó, i 2) els progenitors tenen la necessitat de trobar espais de socialització, en un context urbà de progressiva desintegració de la família extensa occidental (Georgas, 2003; Puolimatka, 2017) i de pèrdua d'espais de criança comuna

1 En repetides converses i entrevistes, durant aquesta investigació es va posar de manifest, per part dels participants en la mostra, una gran demanda de cursos d'estimulació musical primerenca. Fins i tot des del centre on es va realitzar aquesta investigació, s'afirmava que era el taller de més èxit comparat amb altres cursos similars (ioga, psicomotricitat, etc.).

fora de la família nuclear i de les institucions (Ezquerra, 2010; Keller-Garganté, 2017). Els resultats de la investigació confirmaren aquestes idees, i hi afegien un tercer element que no havíem contemplat: en una societat especialitzada, els progenitors busquen la figura de l'expert que els guiï en la criança dels fills.

2. Marc teòric

La música ocupa un lloc destacat en la manera com els progenitors es relacionen amb els fills durant els primers anys de vida. El cant és l'activitat musical predominant (Custodero *et al.*, 2003) i es fa servir, sobretot, per calmar o adormir el nadó, en forma de cançons de bressol, o com a part indispensable de diferents jocs musicals infantils (Ilari, 2005). La música és també una part molt important en la forma com els adults parlen quan es dirigeixen als nadons (Español, 2010). L'anomenada *baby talk* (parla adreçada a nens) és considerada per alguns autors com una manifestació protomusical (Shifres, 2007) que, per les seves característiques, hauria de ser analitzada a la manera de les arts performatives (Español, 2010). La parla adreçada als nens està estretament relacionada amb l'adquisició d'elements essencials del llenguatge (la prosòdia), la regulació dels estats emocionals (Hallam, 2010) i d'excitació del nadó, i amb el desenvolupament d'habilitats socials (Hallam, 2010; Papousek, 1996). La música és també essencial en el desenvolupament psicomotriu de l'infant (Martí, 2017; Nicolás, 2006).

Més enllà d'aquests beneficis, i per obtenir una visió de conjunt més completa, hem d'abordar el tema des del punt de vista dels progenitors i la societat on viuen. La literatura existent sobre estimulació primerenca s'ha centrat gairebé exclusivament en qüestions psicològiques i terapèutiques, i ha obviat els cursos d'estimulació com a fenomen social educatiu. En aquest marc, els tallers d'estimulació musical han de ser vistos com a serveis d'educació no formal (Soto i Espido, 1999) que intenten cobrir una demanda real per part d'un sector de la població. Aquests serveis intenten resoldre necessitats personals i socials que el sistema educatiu formal no soluciona. Cal preguntar-se per què els progenitors decideixen anar als cursos d'estimulació musical i quines necessitats no resoltes per

l'educació formal intenten cobrir participant-hi amb els fills. Per entendre això cal caracteritzar la manera com s'utilitza la música en l'educació formal a l'etapa infantil (i assenyalar algunes de les seves mancances), així com abordar una anàlisi històrica i sociocultural de la institució familiar que ens faci entendre les necessitats que afronta la família en la societat actual.

2.1 Família nuclear i pèrdua d'espais de socialització a la societat urbana moderna

La família ha evolucionat, a la societat urbana occidental, cap a formes cada cop més reduïdes pel que fa al nombre d'integrants amb un paper familiar actiu. Fins al segle XIX, el concepte de família era ampli i englobava no només la família consanguínia, sinó fins i tot individus sense relació paternofilial (Bel, 2000). Avui dia, la família nuclear ha esdevingut, a Espanya, el model més comú (Miret, 2016) en detriment de la família extensa. Com que constitueix el nucli educacional de la societat (Parada, 2010), els canvis a la institució familiar tenen una repercussió directa en les maneres d'educar, que òbviament també han anat canviant amb el temps (Fernández i Vázquez, 2017; Parada, 2010). La progressiva pèrdua d'enllaços entre la família extensa i la nuclear, i la incorporació de la dona al mercat laboral, han provocat que els progenitors no puguin demanar suport a altres actors educatius domèstics, més enllà dels avis (Martínez, 2010), per criar els seus fills durant la primera infància, i que hagin de buscar suport en institucions educatives més o menys regulades i sovint de caràcter privat: guarderies, mainaderes... L'aparició en els darrers temps dels grups de criança compartida és un reflex clar d'aquesta situació, i de la necessitat que senten els progenitors de trobar espais de socialització i criança comunitària en el marc de la societat urbana contemporània (Keller-Garganté, 2017).

S'observa un minvament considerable dels espais urbans de socialització, o que es reemplacen per una espacialitat virtual en forma de xarxes socials (Acebedo, 2010). La pèrdua d'espais geogràfics de socialització a les ciutats ve donada, en part, per certes polítiques mercantilitzadores (Del Viso *et al.*, 2017) que s'han apropiat de l'espai públic i l'han transfor-

mat seguint una lògica consumista que s'allunya cada cop més de les necessitats reals del ciutadà (Acebedo, 2010). Aquestes intervencions a l'espai públic urbà segreguen els ciutadans i donen com a resultat l'aïllament de l'individu (García-Domenech, 2014).

2.2 Música i família a l'educació formal

Nombrosos estudis, que analitzen la música en el context de l'educació formal, assenyalen els seus múltiples beneficis en relació amb la cohesió del grup classe (Camara, 2003), amb la formació d'identitats grupals (García, 2012), amb el reforçament de valors socials importants com la integració social (Cabedo-Mas i Arriaga-Sanz, 2016) o amb la multiculturalitat (Olcina-Sempere *et al.*, 2020). La música a l'etapa infantil és reconeguda també com un element imprescindible dins del desenvolupament de l'infant i permet un coneixement del patrimoni cultural del país i d'altres realitats culturals (Faure-Carvallo, 2021).

La relació entre família i escola és tractada com una prioritat al currículum de l'etapa infantil (Reial decret 1630/2006). A banda de vetllar per mantenir relacions cordials i respectuoses, s'entén com a imprescindible fomentar recursos que afavoreixin una comunicació fluida, així com la col·laboració i participació de les famílies en les activitats de l'entorn escolar (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2007, p. 3). Tot i aquestes idees plasmades al currículum, alguns estudis assenyalen els problemes de comunicació (Garreta, 2015), la falta participació familiar a l'escola (Aguilar i Leiva, 2012) i la incidència negativa que aquest fet té en la cohesió i la inclusió social de l'alumnat. La transformació dels centres educatius en comunitats d'aprenentatge, que obren tots els espais i processos del centre a la participació de tota la comunitat (García *et al.*, 2013), és una de les idees més innovadores amb què es pretén pal·liar la falta d'implicació i participació familiar. Alguns autors creuen que la música hauria de jugar un paper central en aquestes comunitats, i proposen la seva utilització com a fil conductor a l'aula per enfortir sentiments de pertinença grupal entre l'alumnat (Gutiérrez, 2016), així com desenvolupar habilitats fonamentals per a la convivència i participació en la societat democràtica (Fernández, 2019).

3. Marc metodològic

Amb la finalitat de comprendre els motius personals i socials que impulsen els progenitors a acudir als tallers d'estimulació musical primerenca, es va fer un estudi de cas al centre 2estones, del barri de Gràcia a Barcelona. Es va triar una metodologia qualitativa, holística, plural i humanista, que tractés de descriure i interpretar les opinions i els comportaments dels usuaris i docents dels cursos d'estimulació musical primerenca. Es va decidir emprar el mètode descriptiu fenomenològic, centrant-nos en les declaracions que els mateixos actors feien sobre les seves experiències, i seguint un procediment de recerca inductiu que ens permetés analitzar i contrastar les seves percepcions, sentiments i accions (Massot et al., 2004). Així mateix es va realitzar un disseny observacional per recollir dades fiables amb què analitzar el comportament dels actors als tallers.

Els objectius de la investigació han estat:

Objectiu principal:

- Conèixer les necessitats socials, familiars i individuals que impulsen els progenitors a participar de manera massiva en els tallers d'estimulació musical primerenca.

Objectius específics:

1. Descobrir quines idees sobre la música i els seus beneficis tenen els progenitors quan van a aquests tallers.
2. Definir les principals característiques de les activitats realitzades als tallers i els objectius plantejats pel professorat.

Els objectius específics 1 i 2 venen generats per l'objectiu principal de la investigació, ja que descobrir les idees que tenen els progenitors sobre els beneficis de la música (objectiu específic núm. 1) i definir les principals característiques dels tallers i les activitats que es realitzen (objectiu específic núm. 2) ens ajuda, respectivament, a conèixer les necessitats que intenten cobrir els participants i la gran demanda social que tenen els tallers.

3.1 Mostra

La mostra la conformen els progenitors que van participar en els tallers d'estimulació musical primerenca de nens de 2 a 12 mesos, així com els docents que impartien els cursos. Van ser seleccionats per mostreig no probabilístic deliberat (Martínez, 2007), a partir dels criteris de selecció següents:

- Participar de manera activa i regular en els cursos.
- Tenir algun tipus de parentiu amb els nens.
- Treballar com a docent als cursos d'estimulació primerenca oferts al centre 2estones.

Finalment, la mostra es va concretar en 30 familiars (29 dones i 1 home) i 2 docents (2 dones) que van participar en els cursos d'estimulació primerenca del centre 2estones durant 3 mesos. Tots hi han participat voluntàriament, signant un consentiment informat. Les dades s'han tractat mitjançant codis d'identificació per preservar l'anonimat i la confidencialitat dels resultats (Codi de bones pràctiques en investigació de la Universitat de Barcelona, 2010).

3.2 Instruments

A l'estudi es van fer servir tècniques de recol·lecció de dades característiques de l'antropologia cultural i l'etnografia: observació participant i entrevista oberta. Es van triar aquestes tècniques amb l'objectiu de conèixer de manera directa les opinions de participants i docents, així com observar els seus comportaments i actituds als tallers.

3.2.1 *Entrevistes*

Les entrevistes van ser estructurades, i les preguntes es van redactar seguint criteris de claredat i simplicitat, atenent als objectius principals i específics de l'estudi plantejats amb anterioritat, i agrupant-les en àmbits, dimensions i subdimensions. Per verificar-ne la validesa, es va elaborar un primer esborrany que va ser revisat i testat (Oriol, 2005; Porta i Fernández, 2009) per tres docents de l'àrea de Didàctiques Aplicades de la Universitat de Barcelona. Un cop revisat i corregit el text, es va provar amb un proge-

nitor que havia participat alguna vegada en tallers similars als que constitueixen el nostre objecte d'estudi, per comprovar-ne el funcionament i elaborar la versió definitiva del guió de les nostres entrevistes.

A la taula 1, s'hi mostra la versió definitiva del guió de preguntes que s'ha fet servir a les entrevistes.

Taula 1. Preguntes de les entrevistes.

ÀMBITS	*DIMENSIONS*	*SUBDIMENSIONS*	*PREGUNTES*	*Núm.*
Idees prèvies	Beneficis de la música	Desenvolupament del nadó	Quin paper creus que juga la música en el desenvolupament del nadó?	1
Música	Repertori	Gèneres i estils	Utilitzes cap estil o gènere musical de manera preferent? Per què?	2
		Criteris	Segueixes cap criteri de selecció musical?	3
	Usos i funcions	Activitats musicals	Utilitzes la música de manera aïllada (escolta passiva) o bé combinada amb altres recursos o activitats (cantar, ballar, jugar...)?	4
Tallers	Docents	Metodologia	Utilitzes cap metodologia concreta als tallers?	5
		Objectius	Quin creus que és l'objectiu dels tallers?	6
		Comunicació	Als tallers d'estimulació et comuniques preferentment amb els progenitors o amb els nadons?	7
		Participació	Per què creus que els tallers d'estimulació musical primerenca tenen tanta demanda?	8
	Participants	Motivacions	Per què t'has apuntat al taller d'estimulació musical primerenca?	9
	Docents i participants	Aportació dels tallers	Què creus que aporten els tallers d'estimulació musical primerenca als participants?	10

La participació activa que vam dur a terme als tallers d'estimulació musical ens va proporcionar una millor integració al grup, i va propiciar un ambient de distensió a les entrevistes amb progenitors i docents. Aquest fet ens va ajudar a obtenir informacions fiables i veraces (Martínez, 2007). Així mateix, es va fer ús de tècniques no directives (Massot *et al.*, 2004) i es van fer servir diferents tàctiques (brevetat en les expressions, silencis) per no contaminar les respostes de l'entrevistat amb les aportacions de l'investigador (Ruiz Bueno, 2014).

Amb l'objectiu d'obtenir dades amb garanties científiques d'objectivitat (Martínez, 2007), la informació es va recollir de manera planificada, objectiva, sistemàtica i intencionada. Per analitzar qualitativament les dades obtingudes, utilitzem la mateixa metodologia emprada pel programari ATLAS.TI, en 5 passos:

1. Transcripció i classificació de continguts per distingir la informació rellevant de la irrellevant.
2. Creació de conceptes clau associats a cites seleccionades a les respostes.
3. Agrupació de conceptes en categories i subcategories.
4. Elaboració de mapes conceptuals per relacionar conceptes clau, categories i subcategories.
5. Anàlisi de resultats.

3.2.2 Observació participant

L'estudi dels comportaments de progenitors i professorat durant els tallers d'estimulació musical primerenca es va fer mitjançant l'observació participant. Per fer-ho, es va elaborar un disseny observacional seguint l'estructura proposada per Anguera (2011) a partir de tres criteris clau: unitats d'estudi, temporalitat i dimensionalitat. Ateses les característiques de la recerca, es va decidir fer un estudi nomotètic, de seguiment (dinàmic) i multidimensional: N/S/M (Anguera, 2011).

A la taula 2, hi mostrem el disseny observacional definitiu.

Taula 2. Disseny observacional.

CRITERI	*CODI*	*DESCRIPCIÓ*
Suport musical (SM)	MD	Música en directe
	MG	Música gravada
Tipus d'activitat musical (AM)	C	Cant
	I	Interpretació amb instrument
	DM	Dansa/moviment/gesticulació
	PC	Percussió corporal
	ELL	Experimentació lliure
	JM	Joc musical
Tipus d'escolta (TE)	EMP	Escolta musical passiva
	EMA	Escolta musical activa
Repertori (REP)	RI	Cançó infantil
	RP	Música popular-urbana
	RT	Música tradicional/folklòrica
	RC	Música clàssica
Tipus de participació (TP)	PC	Els participants canten
	PM	Els participants ballen o es mouen
	PI	Els participants toquen instruments musicals
	PE	Els participants experimenten lliurement
Relació entre participants (RP)	NN	Els nadons interactuen entre si
	NP	Els nadons interactuen amb els progenitors
	PP	Els progenitors interactuen entre si
	PD	Els progenitors interactuen amb els docents
	DN	Els docents interactuen amb els nadons

Per a la recollida de dades, es va elaborar un primer instrument d'observació. Es va triar el format de camp, ja que és un sistema obert, multidimensional, de codi múltiple i autoregulable, que ens permetia tenir un marc teòric més flexible (Anguera, 2011). Per sistematitzar-lo es van seguir les fases proposades per Anguera i Blanco-Señor (2006): registre narratiu, descriptiu, semisistematitzat i sistematitzat.

4. Resultats i anàlisi

A continuació, s'exposa l'anàlisi de les dades obtingudes a partir de les entrevistes (es mostren les respostes amb més consens entre els participants) i les notes del treball de camp.

4.1 La música com a llenguatge universal no verbal

"La música en si mateixa és un llenguatge universal, un llenguatge no verbal creat amb sons. [...] Per a un nadó, les cançons només tenen sentit si podem jugar-hi i passar-nos-ho bé. És a dir, només si fem servir el text com a material de joc" (Docent A, pregunta 3). Així explicava una de les professores les causes per les quals els nadons reaccionen a la música, i els criteris que segueix en fer la selecció de cançons per als seus tallers. A les successives entrevistes realitzades durant la investigació, tant progenitors com professorat van fer referència de manera reiterada al caràcter universal de la música. Tots dos consideraven que els nadons, a diferència dels adults, estaven especialment dotats per entendre el llenguatge *no verbal* de la música.

Les docents van expressar aquesta idea en diferents ocasions, en referir-se al doble llenguatge (Docent B, pregunta 7) que havien de fer servir als tallers segons si es dirigien als progenitors o directament als nadons. Segons les professores, els primers necessiten més explicacions (i majoritàriament de caràcter verbal), mentre que els segons entenen millor el llenguatge corporal, no verbal. "A les meves classes intento no explicar el que cal fer, sinó que els nens i els grans ho captin sense explicacions verbals [...]. Els nens ho capten tot molt més ràpid" (Docent A, pregunta 7). I, encara més, la finalitat dels tallers és, segons les professores, ensenyar les mares a redescobrir aquest llenguatge no verbal (universal) i innat: "Tot ésser humà té capacitats que ha deixat de fer servir, per l'estrès, la pressió i l'exigència a què ens veiem sotmesos [...] busco reconduir aquests adults a la seva font, al seu saber fer, no els he d'ensenyar, els he de guiar fins a la seva pròpia saviesa" (Docent A, pregunta 6).

4.2 Repertori i característiques de la música als tallers

L'observació participant als tallers revela un repertori basat en cançons infantils. Les activitats musicals són sempre participatives, no es fa servir mai música de manera contemplativa, i en general és interpretada en directe. El cant és l'activitat musical predominant, seguint patrons de pregunta-resposta o cantant tots a l'uníson. La veu de la professora i la seva guitarra són sempre acompanyades pels progenitors i fills que hi participen cantant, fent gestos, percussió corporal, o movent d'alguna manera els nens. Altres activitats menys habituals són l'experimentació sonora amb instruments de percussió i l'estimulació basal (balanceig de l'infant en unes teles sostingudes com a hamaca). El joc musical és la base dels tallers.

Pel que fa a gèneres musicals, el treball de camp mostra un clar predomini de músiques populars i cançons tradicionals autòctones (catalanes), encara que, en menor mesura, també es van registrar músiques de tipus jazz vocal, salsa, folklore africà o bandes sonores conegudes. A les entrevistes, tant els progenitors com les professores es van referir unes quantes vegades a gèneres musicals adequats o no adequats per treballar l'estimulació musical primerenca amb els nens, i tots van coincidir a afirmar que el rock i el heavy no eren aptes: "és important crear ambients musicals on el nadó pugui sentir-se còmode i expressar-se. Però per aconseguir això no serveix qualsevol música, si vull que es relaxi el rock no funciona" (Participant A, pregunta 2). Expressions com "li poso una mica de tot, menys música nerviosa com el heavy" eren molt habituals entre els progenitors. Pel que fa a les professores, afirmaven que "no crec que hi hagi una música millor o una pitjor, encara que no faria servir heavy metal" (Docent A, pregunta 2).

4.3 Música com a patrimoni

A les entrevistes es va posar de manifest la importància que el professorat donava a la música popular i tradicional dins del repertori. En ser preguntada explícitament pels criteris que feia servir en la selecció del repertori per a les seves classes, una de les professores va afirmar que "entenc la música com a transmissora de cultura. Als meus tallers escullo músi-

ques populars o tradicionals autòctones dels llocs on imparteixo les classes" (Docent A, pregunta 3). Aquesta idea es corrobora en les converses i entrevistes amb els progenitors, que valoraven molt positivament l'ús de músiques populars i tradicionals autòctones als tallers com a manera de recuperar un patrimoni musical que altrament podria desaparèixer: "[el curs] em serveix sobretot a mi: estic reaprenent cançons que ja no recordava" (Participant C, pregunta 9). Segons el professorat, aquest tipus de repertori serveix, a més, per millorar l'experiència dels assistents als tallers i la seva integració al grup classe, ja que, en formar part de la seva pròpia cultura i ser músiques reconeixibles, aporta seguretat als progenitors i els ajuda a participar de manera més activa: "El que és conegut és menys amenaçador. Els nadons reconeixen el que senten i els indueix a participar-hi. I els pares se senten més segurs a l'hora de cantar" (Docent A, pregunta 3).

4.4 La música com a facilitador

Pel que fa al paper que juga la música en el desenvolupament del nadó, una de les professores va afirmar que "és beneficiosa però no indispensable. Funciona com una eina que permet als nadons integrar tota la informació que reben. És un facilitador: facilita el que succeeix de totes maneres" (Docent A, pregunta 1). Aquesta idea va ser verbalitzada de diferents maneres a les successives entrevistes amb el professorat. Expressions com "la música no és el més important" (Docent B, pregunta 4) o "entenc la música com un mitjà" (Docent B, pregunta 1) es van repetir constantment durant tota la investigació. Els progenitors també van expressar conceptes similars sobre els primers tallers d'estimulació musical: "En els cursos [el nen] no aprendrà música, però facilitarà el seu desenvolupament cognitiu. El nen pot aprendre el que ja aprendria, però de manera lúdica." (Participant C, pregunta 1).

Pel que fa a les finalitats que la música ajuda a aconseguir en els cursos d'estimulació, progenitors i docents van valorar diversos aspectes, entre els quals el desenvolupament del nadó en diferents àmbits: emocional, motriu, cognitiu i de llenguatge. Les professores afirmaven que, a través del joc, la música "actua en l'àmbit biològic, emocional i cognitiu"

o que, "com a estímul positiu, afavoreix les connexions neuronals" (Docent A, pregunta 1). Aquesta idea va ser repetida unes quantes vegades relacionant-la amb l'adquisició d'elements del llenguatge: "jo li canto [...] en francès, anglès i català perquè és bo per a les connexions neuronals" (Participant B, pregunta 4), o amb aspectes motrius: "[els nens] han d'entendre des del cos. Per això els faig ballar i jugar" (Docent A, pregunta 8), "[són] llenguatges que [l'infant] ha d'aprendre: el del cos i el de les emocions" (Participant A, pregunta 4).

Però, per damunt de tots aquests beneficis, tant els progenitors com els docents van coincidir a destacar dos aspectes fonamentals dels tallers d'estimulació musical primerenca: ajuden nadons i progenitors a socialitzar-se, i serveixen com a lloc d'aprenentatge de recursos per aplicar posteriorment en l'àmbit domèstic.

4.5 Espais de socialització i aprenentatge adult

En totes les entrevistes realitzades durant la investigació, i en les successives converses formals i informals mantingudes amb progenitors i docents, es va repetir de manera reiterada la idea que, sobretot, els tallers permetien la socialització de nadons i progenitors a diversos nivells: entre ells (progenitors amb fills i filles), entre els nens, i sobretot entre els mateixos adults. També es va destacar la relació que s'establia entre els progenitors i les professores, en què els primers aprenien de les segones recursos útils per aplicar fora del taller, en espais privats i domèstics.

Una de les professores afirmava que la música té un component "sobretot social, però també és un recurs pràctic en l'àmbit domèstic, per exemple: per calmar un nadó quan està nerviós. Als meus tallers, les mares hi aprenen aquests recursos i després els poden aplicar a casa seva" (Docent A, pregunta 10). Segons les docents, un dels objectius principals dels tallers és "socialitzar els nadons i les mares" (Docent B, pregunta 6); així mateix, els cursos d'estimulació musical proporcionen un "espai on el grup se sent en confiança, el nen es pot socialitzar lliurement. Veus el teu fill tal com és" (Docent A, pregunta 10). "Som éssers socials, el que importa és l'enllaç que es crea entre nosaltres durant els tallers. [...] La gent no vol grans coses, vol passar una bona estona, compartir" (Docent A,

pregunta 8). Seguint aquesta línia, una altra de les professores deia que, encara que és un “estímul positiu que afavoreix les connexions neuronals, la música no aconsegueix això per si sola, sinó en la interacció amb l’altre i en un context adequat” (Docent B, pregunta 10).

Les mares també expressaven de manera clara aquesta idea: “És una manera de fer alguna cosa amb altres mares i nens, m’hi apunto més per mi que per la nena” (Participant E, pregunta 9); “ja li faig moltes coses del curs a casa. El curs seria més per a mi, per una qüestió social i per aprendre repertori i activitats entretingudes” (Participant H, pregunta 9); “encara que faig servir la música a casa, apunto la meva filla als tallers perquè l’entorn és diferent del de casa i, per tant, l’efecte és un altre. I jo aprendré quines músiques la calmen, quines l’espavilen…” (Participant A, pregunta 9); “al principi només li posava música, una mica de tot: Alejandro Sanz… tot això. La seva àvia li posa Mozart i música clàssica. […] Des que vaig als cursos, també li canto i jugo amb música” (Participant F, pregunta 9).

5. Conclusions

L’evolució de la família a la societat occidental s’ha caracteritzat per una progressiva reducció del nombre d’integrants convivents: de la família nombrosa en què cohabitaven diverses generacions a la família nuclear, integrada únicament per progenitors i fills, fins a la família monoparental actual. Aquestes transformacions han anat acompanyades de canvis profunds en les maneres de criança (Fernández i Vázquez, 2017), que cada cop s’han allunyat més de models comunitaris i han acabat recaient de forma gairebé exclusiva en els progenitors. Aquest fet, sumat a la progressiva pèrdua d’espais urbans de socialització (Acebedo, 2010) i els canviants rols parentals característics de la societat en què vivim, han provocat la necessitat de comptar amb una xarxa de suport eficient per a les tasques de criança (Rebollo i Rasines, 2017).

L’educació formal ha absorbit aquestes noves necessitats socials només de manera parcial. Si bé és cert que s’han produït nombroses transformacions en el sistema educatiu que han permès un acostament progressiu de les famílies a l’àmbit escolar, alguns autors assenyalen que la seva col·laboració, participació i integració és encara insuficient (Aguilar i Leiva 2012).

Iniciatives com les comunitats d'aprenentatge (García *et al.*, 2013) o els grups de criança compartida (Keller-Garganté, 2017) mostren la necessitat de les famílies de trobar espais comunitaris, més enllà de l'actual sistema educatiu i del nucli familiar, on cuidar, criar i educar els fills.

Des d'aquesta perspectiva, els tallers d'estimulació musical primerenca són, sobretot, cursos d'educació no formal que obren espais de trobada per a mares i pares, on poden compartir moments de criança amb altres progenitors i amb especialistes en el desenvolupament infantil des de diferents disciplines: el ioga, la dansa, la música. La gran demanda d'aquests cursos, i en especial dels tallers de música, ens mostra que hi ha una necessitat real per part de la població de trobar espais de socialització i que la música pot ser una eina adequada per resoldre aquestes necessitats. Aquest fet contrasta fortament amb la poca consideració institucional que tenen aquests tallers i amb la manca de prestigi dels professors dins de l'ofici de músic: "Som els pàries, és una professió que no està del tot reconeguda" (Docent A).

Durant el temps que va durar la investigació, tant els progenitors com les docents ens van mostrar en tot moment que eren plenament conscients que els tallers proporcionaven un espai on els progenitors podien relacionar-se socialment (amb els fills, amb altres pares i amb les professores) i on obtenir recursos per poder aplicar posteriorment a l'espai domèstic. De manera implícita, a vegades fins i tot explícitament, el taller estava dirigit a l'aprenentatge de tècniques i procediments de criança que feien servir la música com a fil conductor, capaç d'influir en el benestar del nen, i induir-lo a certs estats o comportaments desitjables: tranquil·litat, alegria, moviment. La possibilitat de conèixer aquests recursos per utilitzar-los després en privat era, sens dubte, un dels motius principals d'assistència als tallers.

L'aprenentatge de repertori musical tradicional també era valorat de manera molt positiva pels progenitors, i una altra de les raons per les quals anaven als cursos. La selecció musical realitzada pel professorat ho tenia molt en compte, i tant el treball de camp com les entrevistes a l'equip docent van confirmar la rellevància d'aquestes músiques als tallers. Tal com afirma Geertz, els sistemes simbòlics es construeixen histò-

ricament, es mantenen socialment i s'apliquen individualment (Geertz, 1988). Els tallers són una finestra oberta a la història de les cultures, i ajuden a mantenir viu el seu patrimoni musical, de manera que permeten a les mares aplicar-lo a la seva vida domèstica.

Pel que fa als nadons, la música era un mitjà, un facilitador, que permetia crear un espai distès de joc on l'infant desenvolupés les seves capacitats innates en diferents àmbits: emocional, motriu, cognitiu i de llenguatge. Però, contràriament a les expectatives que teníem a l'inici de la investigació, la idea del taller com a lloc de socialització i d'aprenentatge de l'adult tenia el mateix pes, a l'hora de prendre la decisió d'anar als cursos, que els beneficis que podien aportar al desenvolupament del nadó. En diverses ocasions, fins i tot es va arribar a afirmar que "el curs seria més per a mi, per una qüestió social i per aprendre repertori i activitats entretingudes" (Participant B, pregunta 9).

La música és una poderosa eina de cohesió social, afavoreix el sentiment de pertinença a un grup i fomenta la participació activa de les persones, tot superant percepcions individualistes en favor d'una identitat comunitària (Fernández Jiménez, 2019). Aquesta és la raó per la qual alguns autors, com García (2016), plantegen l'ús de la música com a eina central de noves propostes pedagògiques, que afrontin els nous reptes socials a què ens enfrontem i acostin el sistema educatiu a les necessitats actuals de les persones (García, 2016).

Els cursos d'estimulació musical primerenca són espais de socialització i de criança comunitària que intenten resoldre necessitats reals d'una part de la població urbana actual. Des d'aquest punt de vista, no deixa de sorprendre la poca atenció institucional que han rebut i el malbaratament de recursos que aquesta manca de reconeixement suposa (i que pot derivar en intrusisme professional, manca de rigor, males pràctiques i la consegüent prestació d'un servei deficient). Els tallers d'estimulació musical han de ser considerats una part de l'educació no formal que pretén cobrir, encara que sigui de manera parcial, demandes i necessitats socials que l'educació formal encara no ha estat capaç de solucionar. Resulta indispensable el reconeixement de la tasca que duen a terme, acompanyat d'un suport institucional real, per aprofitar els valuosos recursos, quant a cohesió social i foment de valors comunitaris, que ens brinden.

Referències bibliogràfiques

Acebedo, L. F. (2010). "La anti-ciudad o la pérdida del sujeto urbano". *Agenda Cultural Alma Máter*, 168 (3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/6372>.

Anguera, M. T.; Blanco, A.; Hernández, A., i Losada, J. L. (2011). "Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte". *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11 (2), 63-76. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/133241>.

Bel, M. A. (2010). *La familia en la historia: propuestas para su estudio desde la "nueva" historia cultural*. Encuentro.

Cabedo-Mas, A., i Arriaga-Sanz, C. (2016). "¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar". *DEDiCA*, 9, 145-160. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/161160>.

Camara, A. (2003). "El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal". *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 105-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=853037>.

Carreño, M. E., i Calle, A. G. (2019). "Aspectos fundamentales de los programas de estimulación temprana y sus efectos en el desarrollo de los niños de 0 a 6 años". *RECIMUNDO*, 4 (1), 499-520. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/901>.

Cristóbal, C. (2015). *La atención temprana: un compromiso con la infancia y sus familias*. UOC, p. 1-238.

Custodero, L. A.; Britto, P. R., i Brooks-Gunn, J. (2003). "Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (5), 553-572.<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397303000996?via%3Dihub>.

Del Viso, N.; Fernández, J. L., i Morán, N. (2017). *Cultivando relaciones sociales. Lo común y lo "comunitario" a través de la experiencia de dos huertos urbanos de Madrid. Revista de Antropología Social*, 26 (2), 449-472. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83853471012.pdf>.

Español, S. (2010). "Performances en la infancia: cuando el habla parece música, danza y poesía". *Epistemus. Revista de Estudios en Músi-*

ca, Cognición y Cultura, 1 (1), 57-95. <https://doi.org/10.21932/epistemus.1.2702.0>.

Ezquerra, S. (2010). "La crisis de los cuidados: orígenes, falsas soluciones y posibles oportunidades". *Viento Sur*, 108, 37-43. <http://morenflix.mx/wp-content/uploads/2020/12/la-crisis-de-los-cuidados.pdf#page=38>.

Faure-Carvallo, A.; Pujol, M. A.; Gustems-Carnicer, J., i Martín, C. (2021). "Patrimonio popular en Cataluña frente a la producción musical: un reto para la educación de los adolescentes". *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 9 (1), 029-029. <https://doi.org/10.24215/18530494e029>.

Fernández, A. (2019). *El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento: las comunidades de aprendizaje en el aula de música como estrategia educativa de éxito*. Tesi doctoral. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/58326>.

Fernández, J., i Vázquez, M. A. (2017). "La evolución de la familia y los estilos de educación". *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4 (8). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/148>.

García-Doménech, S. (2014). "Percepción social y estética del espacio público urbano en la sociedad contemporánea". *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (2), 301-316. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/41696/42614>.

García, C. (2012). "¿Qué puede aportar el arte a la educación?: el arte como estrategia para una educación inclusiva". *ASRI: Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1, 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868717>.

García, C.; Leena, A., i Petreñeras, C. (2013). "Comunidades de aprendizaje". *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17, 427. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817145>.

Garreta, J. (2015). "La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8 (1), 71-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4993813>.

Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas.* Gedisa.

Georgas, J. (2003). "Family: variations and changes across cultures". *Online Readings in Psychology and Culture*, 6 (3). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1061>.

Grau, J., i Fernández, P. (2017). "Crianzas en transformación: formas de parentalidad y nuevos escenarios de cuidado". Dins M. T. Vicente Rabanaque, P. García Hernandorena i A. Vizcaíno Estevan (eds.). *Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías* (p. 574-585). Universitat de València. <https://hdl.handle.net/2454/35233>.

Hallam, S. (2010). "The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people". *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>.

Han, B.-C. (2021). *No-cosas: quiebras del mundo de hoy.* Taurus.

Ilari, B. (2005). "On musical parenting of young children: musical beliefs and behaviors of mothers and infants". *Early Child Development and Care*, 175 (7-8), 647-660. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443042000302573>.

Keller-Garganté, C. (2017). "Grupos de Crianza Compartida: Una alternativa comunitaria en la organización del cuidado en la primera infancia". *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 22 (2), 167-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7088940>.

Martí, J. M. (2017). *Cómo potenciar la inteligencia de los niños con la música: desarrolle sus habilidades motrices, lingüísticas, matemáticas y psicosociales*. Ma Non Troppo.

Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* Ministerio de Educación y Ciencia / CIDE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=379705>.

Martínez, A. (2010). "Aproximación a los conflictos generados entre los abuelos cuidadores de nietos y los padres en la sociedad actual". *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 11. <https://www.eumed.net/rev/cccss/10/>.

Martínez, A. M. G. (2016). "La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje". *International Journal for 21st Century Education*, 3 (1), 15-24. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v3i1.5644>.

Massot, I.; Dorio, I., i Sabariego, M. I. (2004). "Estrategias de recogida y análisis de la información". Dins R. Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (p. 329-366). La Muralla.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.* BOE (04/01/2007), núm. 4, referencia BOE-A-2007-185, p. 3.

Miret, P. (2016). "Cambios en los hogares y en la familia: España en el siglo xxi en el contexto europeo". *Panorama Social*, 23, 91-107.

Nicolás, A. M. B. (2006). "Música y psicomotricidad". *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 22, 215-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734983>.

Olcina-Sempere, G.; Reis-Jorge, J., i Ferreira, M. (2020). "La Educación intercultural: la música como instrumento de cohesión social". *Revista de Educación Inclusiva*, 13 (1), 288-311. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/392>.

Oriol, N. (2005). "La Música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo xx y comienzos del xxi". *Revista electrónica de LEEME*, 16 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1372812>.

Porta, A., i Ferrández, R. (2009). "Elaboración un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión". *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 15 (2). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17099>.

Parada, J. L. (2010). "La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro". *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 17-40. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109711>.

Pietschnig, J.; Voracek, M., i Formann, A. K. (2010). "Mozart effect–Shmozart effect: a meta-analysis". *Intelligence*, 38 (3), 314-323.<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289610000267>.

Puolimatka, T. (2017). "The educational implications of the atomistic family structure: how the atomization of the family undermines the education of critical citizens by making people vulnerable to indoctrination and propaganda". *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 176-191. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10800>.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2006). "Socialización musical y contexto escolar". *Música y Educación*, 19 (65), 65-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1421045>.

Ruiz Bueno, A. (2014). *Las formas de interrogación: la entrevista*. <http://hdl.handle.net/2445/51024>.

Scimeca, G.; Bruno, A.; Crucitti, M.; Conti, C.; Quattrone, D.; Pandolfo, G., i Muscatello, M. R. A. (2016). "Abnormal illness behavior and Internet addiction severity: The role of disease conviction, irritability, and alexithymia". *Journal of Behavioral Addictions*, 6 (1), 92-97. <https://akjournals.com/view/journals/2006/6/1/article-p92.xml>.

Shifres, F. (2007). *La ejecución parental: los componentes performativos de las interacciones tempranas. Música y bienestar humano*. Universidad Autónoma de Entre Ríos. <https://www.aacademica.org/favio.shifres/4>.

Soto, J. R., i Espido, X. E. (1999). "La educación formal, no formal e informal y la función docente". *Innovación Educativa*, 9, 311-323. <http://hdl.handle.net/10347/5208>.

Universitat de Barcelona (2010). *Código de Buenas prácticas en investigación*. Edicions i Publicacions de la UB. <http://hdl.handle.net/2445/28543>.

RESSENYES

Pons-Altés, J. M. (coord.) (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavaldà*. Publicacions URV.

Joan Callarisa Mas
Universitat de Vic. Departament de Didàctica de les Arts i les Ciències
joan.callarisa@uvic.cat
https://orcid.org/0000-0002-9501-3247

Rebut: 25/02/2022 | Acceptat: 16/05/2022

Sintetitzar la història de vida d'una persona amb una llarga trajectòria com és el Dr. Antoni Gavaldà és difícil (sembla una quimera impossible). Això és el que pretén i aconsegueix considerablement aquest llibre.

Tal com diu l'inici del llibre en la presentació feta per Josep Maria Pons-Altés —el seu company d'àrea a la universitat aquests últims anys—, l'obra en qüestió és perquè "nosaltres estem orgullosos de reivindicar els moviments i les persones que ens han servit de referent: aquesta és una de les motivacions del llibre" (Pons-Altés, 2021, p. 7); però, evidentment, serveix també per comprendre la seva llarga trajectòria.

Aquest llibre és el merescut reconeixement a una persona com Antoni Gavaldà. Una persona tan polifacètica que ha desenvolupat diferents àmbits durant la seva trajectòria. En aquest llibre s'intenta organitzar-la a partir de tres grans apartats: el Dr. Gavaldà més relacionat amb la història, el que està més relacionat amb la didàctica de les ciències socials, i el més ciutadà i vinculat a la cooperació i justícia social.

L'última part del llibre, "Antoni Gavaldà Torrents: professor i investigador" se centra a fer un repàs a la seva biografia i una selecció de la seva brillant trajectòria i extensa bibliografia. L'apartat de la seva biografia permet entendre aquesta àmplia carrera on explica quatre de les seves facetes. L'àmbit social, amb la implicació en diferents entitats educativo-culturals catalanes i estatals; l'àmbit educatiu i universitari, amb la seva participació en tots els nivells educatius, que van des de l'etapa d'infantil fins a la universitària; l'àmbit de la recerca, on ha impulsat i coordinat diferents grups de recerca i ha dirigit múltiples tesines i tesis, i, finalment,

l'àmbit de la divulgació, on ha destacat per la publicació tant de llibres com d'articles, o per ressenyes de tot tipus d'obres relacionades amb la història, la didàctica o el vessant més cooperatiu.

Figura 1. Coberta de la publicació



El primer gran apartat del llibre està relacionat amb la història. En aquest bloc, hi trobem quatre aportacions per posar en relleu la seva tasca en l'àmbit de la recerca en la història. La primera, a càrrec de Montserrat Duch, amb un títol explícit que ja ens evidencia què tractarà aquest capítol: "Història per formar, història per ensenyar", títol manllevat, tal com reconeix l'autora, d'un curs d'estiu que va dirigir el mateix Antoni Gavaldà (p. 11). En la introducció, Montserrat Duch hi emfatitza l'aportació d'Antoni Gavaldà a la historiografia catalana i la seva aportació en la història social. El capítol es divideix en diferents subapartats on, a partir de la seva formació acadèmica, introdueix la seva recerca, la transferència, les publicacions, la història local, les biografies, la temàtica de la República, la Guerra Civil i el franquisme, per acabar amb el cooperativisme i el moviment social agrari. Una mirada extensa per tal de poder fer una breu síntesi de tota la producció i els diferents àmbits en què Antoni Gavaldà ha intentat fer una història per formar i ensenyar.

El següent capítol és escrit per Ramon Arnabat amb el títol "Sociabilitat i associacionisme" i s'hi explica el concepte d'associacionisme, el que ha suposat per a la Catalunya contemporània a partir de les definicions de la diversitat i la porositat i on destaca la importància que ha tingut Antoni Gavaldà per la tasca de recerca que ha dut a terme durant 35 anys en temes sobre l'associacionisme agrari, com les cooperatives, les societats, els sindicats o les germandats.

En el tercer capítol, Pere Gabriel, a partir del títol "Tot repassant l'obra d'Antoni Gavaldà: com encara la història de la cultura política popular i obrera?", ens hi fa una anàlisi del que han estat els moviments populars i la cultura del republicanisme a partir de la tasca que ha fet Antoni Gavaldà com a historiador d'aquestes temàtiques que s'ubiquen en el darrer terç del segle XIX i el darrer terç del segle XX i fins a l'actualitat. Les seves aportacions han sabut superar el que a vegades es mal entén per una història local o localista, per saber fer una història local o de barri de gran detall i que permet un gran estudi des de baix en aquesta història contemporània.

Per acabar aquest primer bloc relacionat amb la història, Joan Maria Thomàs ens explica a "Antoni Gavaldà Torrents i el franquisme" com Antoni Gavaldà és un historiador de combat. Atès que ha investigat un període tan complicat com la Guerra Civil i el franquisme, i no ha estat disposat a amagar noms ni fets en una història local on sovint, per no trobar problemes, s'ometen certes informacions. Ell ha analitzat aquest període sobretot a partir de la petita pagesia, els petits propietaris, jornalers, entre d'altres, que sovint van patir abusos dels grans propietaris i especuladors. A partir d'aquí, ha aportat moltes dades i informacions que sovint no havien sortit a la llum pública.

El segon gran apartat del llibre està relacionat amb la didàctica de les ciències socials. És l'apartat més ampli, amb sis aportacions. La primera aportació la fa Josep Maria Pons-Altés amb el títol "Antoni Gavaldà, didàctica de les ciències socials i formació docent: mestratge i compromís" i deixa clara la idea que té Antoni Gavaldà de com han de ser els mestres, tot comentant la necessitat que cal saber què es vol ensenyar i aquest coneixement ha de ser profund (Irigoyen, 2020, p. 12, citat per Pons-Al-

tés, 2021, p. 48). Es fa una visió ràpida de les moltes línies de treball i del compromís amb l'escola, la universitat i la societat que ha tingut l'autor al llarg de la seva dilatada carrera. La segona aportació la fa Roser Batllori a "Reflexions a l'entorn del compromís polític i social del professorat", on, a partir de la reflexió del paper del mestre o professor compromès en l'educació dins la societat i no sent només un engranatge del sistema actual, posa èmfasi en el paper clau que han de tenir les ciències socials, i aposta per recuperar els mestres i professors compromesos i intel·lectuals: "el mestre ha de llegir per ser un petit intel·lectual capaç d'argumentar de manera seriosa les seves actuacions" (p. 64), tal com ha estat sempre Antoni Gavaldà.

La tercera aportació la fa Pilar Benejam, amb un títol tan clar com "Antoni Gavaldà. Acte de reconeixement". En l'article, hi fa una revisió del que han estat els plans d'estudis en la formació de mestre, i en veu les virtuts i els defectes. Aprofita per valorar l'aportació i la tenacitat d'Antoni Gavaldà en aquest àmbit, on sempre ha defensat el coneixement en profunditat d'una matèria. Tal com diu Benejam, "els mestres que tenen un bon coneixement d'una matèria saben el que és bàsic i preparen els alumnes per continuar aprenent tota la vida" (p. 66). La següent aportació la fa Francesc Xavier Hernàndez-Cardona, amb el títol "La didàctica de la història i la geografia de Catalunya i la formació de mestres", on fa una visió des dels inicis de les escoles normals el 1840 de com ha estat l'ensenyament de la geografia i la història. Fent aquest llarg recorregut, l'autor demostra com —exceptuant l'època de l'Escola Nova— cada cop aquestes dues matèries tenen menys importància en la formació dels mestres, com en l'actualitat, que arribem amb greus mancances per part de l'alumnat de magisteri, que no en té un coneixement òptim. Tot seguit, trobem l'aportació de Montserrat Martí, amb "La formació continuada, l'impuls per ser millors", on ens explica la seva vinculació amb Antoni Gavaldà i la seva visió de mestra. Explica com Gavaldà la va marcar en els seus inicis com a mestra fent-li veure la importància de la formació continuada en els mestres, de manera que ho ha aplicat fins l'últim any abans de jubilar-se. Posa èmfasi en com ha de ser una mestra i què ha de transmetre i en el fet que per aconseguir-ho necessita aquesta formació contínua per-

què "una bona mestra ha de formar els alumnes en competències per a la vida" (p. 78). I l'última aportació d'aquest bloc la fa Montserrat Oller, amb "La pràctica reflexiva o com superar el dilema teoria-pràctica", en què fa una reflexió en la importància de poder "casar" la teoria i la pràctica a l'aula. A partir de les reflexions d'autors com Schön, Dewey i Perrenoud, destaca la importància de les pràctiques de l'alumnat de magisteri i el fet d'aprendre a ser reflexius amb la seva tasca, de manera que en el futur sàpiguen ser uns docents reflexius i deixar la zona de confort per exigir-se la millora en la seva pràctica.

El tercer apartat del llibre està relacionat amb el que s'anomena "Ciutadà Gavaldà", on s'analitza el vessant més de cooperació i justícia social que ens indica el títol del llibre.

El primer apartat d'aquest bloc l'escriu Josep Santesmases, amb el títol "Antoni Gavaldà, la implicació social com a raó de vida", i hi fa una extensa explicació de la implicació d'Antoni Gavaldà a partir de l'Institut d'Estudis Vallencs, la Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana i l'Institut Ramon Muntaner. Desgrana l'activitat que ha desenvolupat l'homenatjat tant en les juntes d'aquests organismes com historiogràfica de la zona de Valls i l'Alt Camp, i fa èmfasi en els centres d'estudis, el sector agrari i el món cooperatiu. Tal com diu Santesmases, hi dona peu la condició de venir de família de pagès, on el treball sempre és la raó d'estat (p. 107). La següent aportació la fa Jesús Mestre, amb el títol "Antoni Gavaldà i els *Plecs d'Història Local*", on, a partir de la història de la revista *Plecs d'Història Local*, desgrana l'activitat duta a terme per part de Gavaldà en la coordinació, la redacció d'articles i l'organització de congressos d'història local relacionats amb la revista. També explica la seva participació en la creació de la Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana. El tercer apartat porta per títol "Unes paraules per a l'Antoni des de la Fundació Roca Galès", escrit pel patronat de la fundació. S'hi explica la importància del cooperativisme i els seus valors en l'ensenyament, tot explicant parts de la seva vida en aquest àmbit. "Per l'Antoni, el cooperativisme és important per ensenyar i aprendre, i és un instrument clau per a la didàctica de les ciències socials i per a la didàctica en general, perquè sense la cooperació la humanitat segurament no existiria" (p. 116).

El quart apartat porta per nom "Compromisos compartits", a càrrec de Mercè Renom, que explica la seva vinculació amb Antoni Gavaldà en l'àmbit dels centres d'estudis locals, i remarca un cop més la importància en la creació de la Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana i on destaca la importància d'Antoni Gavaldà per haver vinculat els estudis locals i de territori amb la docència a les escoles i instituts.

L'últim apartat d'aquest bloc, "Historiadors i pagesos", escrit per Pep Riera, fa balanç del que ha estat la pagesia i el seu associacionisme a partir del que era la Unió de Rabassaires fins a la Unió de Pagesos. Amb una visió també del trist panorama que hi ha actualment en el món de la pagesia, i amb la defensa que els historiadors no han de ser neutres ni asèptics si volen fer pedagogia de resultats obtinguts tal com sempre ha fet Antoni Gavaldà.

El llibre acaba amb la seva biografia i una selecció de l'extensa bibliografia escrita, tal com s'explica al principi de la ressenya.

Un bonic epíleg del llibre seria la publicació de la lliçó final que Antoni Gavaldà va pronunciar en l'acte de presentació, una lliçó de vida on va aportar tota la seva expertesa en els diferents àmbits que ens descriu el llibre.

Referència bibliogràfica

Irigoyen, A. (2020). "Entrevista a Antoni Gavaldà". *Comunicació Educativa*, 33, 7–28. <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>.

Pons-Altés, J. M. (coord.) (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavaldà*. Publicacions URV.

Pons-Altés, J. M. (coord.) (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavaldà*. URV Publications.

Joan Callarisa Mas
University of Vic. Department of Arts and Science Didactics
joan.callarisa@uvic.cat
https://orcid.org/0000-0002-9501-3247

Received: 25/02/2022 | Accepted: 16/05/2022

Summarising the life of someone with as extensive a career as Dr Antoni Gavaldà is a difficult (and seemingly impossible) task. Nonetheless, that is exactly what this book aims to do, and what it achieves remarkably well.

As his colleague at the university in recent years, Josep Maria Pons-Altés states at the beginning of the book that the work in question exists because "we are proud to defend the movements and people who have guided us. This is one of the book's *raisons d'être*" (Pons-Altés, 2021: p. 7). But, of course, it also serves to appreciate his impressive trajectory.

This book is a well-deserved homage to a figure such as Antoni Gavaldà. A person so multifaceted that he has been involved in a number of different fields over the course of his career. This book tries to organise his life into three main parts: Dr Gavaldà and his relationship with history; Dr Gavaldà and his relationship with the teachings of social sciences; and, the civilian Dr Gavaldà and his relationship with cooperation and social justice.

The final part of the book, "Antoni Gavaldà Torrents: professor i investigador" ('Antoni Gavaldà Torrents: teacher and researcher') offers a biography, a summary of his brilliant career and an extensive bibliography.

The biography provides an insight into his extensive career and explains four of its many facets. The social sphere and his involvement in both Catalan and national educational and cultural organisations; the educational and university sphere and his participation in all levels of education, from nursery to university; the research sphere, in which he has led and coordinated several research groups and supervised numerous dissertations and theses; and finally, the dissemination sphere and his

publication of books, articles and reviews of all kinds related to history, teaching and his work with cooperatives.

The book begins with a section on history. Here, we find four contributions that highlight Dr Gavaldà's work in the field of historical research. The first is provided by Montserrat Duch, whose explicit title reveals her chapter's content: "Història per formar, història per ensenyar" ('History to train, history to teach'), a title taken, as the author acknowledges, from a summer course led by Antoni Gavaldà himself (p. 11). In her introduction, Montserrat Duch highlights Antoni Gavaldà's contribution to Catalan historiography and social history. The chapter itself is divided into sub-sections, starting with his academic training and an introduction to his research, knowledge transfer, publications, local history and biographies, as well as themes such as the Republic, the Civil War and Franco's regime, before concluding with cooperativism and the agrarian social movement. This extensive overview provides a brief summary of his entire bibliography in the fields about which Antoni Gavaldà has endeavoured to write a history for the purposes of education and teaching.

Figure 1. The book's cover.



The following chapter is written by Ramon Arnabat and titled "Sociabilitat i associacionisme" ('Sociability and associationism'). It explains the idea behind associationism, what it has meant for contemporary Catalonia from the perspectives of diversity and porosity, and highlights the importance of Antoni Gavaldà's 35 years of research into agricultural associationism, such as cooperatives, societies, trade unions and brotherhoods.

The third chapter, "Tot repassant l'obra d'Antoni Gavaldà: com encara la història de la cultura política popular i obrera?" ('Reading Antoni Gavaldà: Writings on the history of popular and workers' political culture') by Pere Gabriel, analyses Gavaldà's work as a historian of popular movements and the republicanism culture from the last third of the nineteenth century and the last third of the twentieth century to the present day. His contributions have succeeded in transcending what is sometimes misunderstood as local history, due to his detailed knowledge of local and neighbourhood history, which allows for an in-depth study of contemporary grassroots history.

To end part one, Joan Maria Thomàs describes Antoni Gavaldà as a combat historian, in a chapter titled "Antoni Gavaldà Torrents i el franquisme" ('Antoni Gavaldà Torrents and Francoism'). In his research on such a complex period as the Civil War and Franco's regime, Dr Gavaldà was fully opposed to concealing names or facts from local history, whereas in other literature, omissions are often made in an attempt to avoid conflict. He analysed this period mainly from the point of view of small-scale farming, small landowners, day labourers and others, who often suffered at the hands of larger landowners and tycoons. He also provided a great deal of data and information, much of which had never seen the light of day.

The second part of the book focuses on social sciences teachings. It is the longest part of the book with six contributions. The first is made by Josep Maria Pons-Altés, titled "Antoni Gavaldà, didàctica de les ciències socials i formació docent: mestratge i compromís" ('Antoni Gavaldà, the didactics of the social sciences and teacher training: mastery and commitment'). It leaves no doubt as to what Antoni Gavaldà thought

teachers should be like, commenting on the need to know what one wants to teach and that this knowledge must be profound (Irigoyen, 2020, p. 12, cited in Pons-Altés, 2021, p. 48). It provides a quick overview of the many lines of work and the commitment to schools, universities and society that the author has upheld throughout his long career. The second chapter comes from Roser Batllori, titled "Reflexions a l'entorn del compromís polític i social del professorat" ('Reflections on teachers' political and social commitment'). She discusses the role of teachers and professors who are committed to education as part of society and who see themselves as more than just a cog in the current system. She also emphasises the key role the social sciences should play and calls for a return of committed and intellectual teachers and professors: " teachers need to read in order to be intellectuals capable of seriously defending their actions" (p. 64), as Antoni Gavaldà has always been.

The third chapter is written by Pilar Benejam, with the self-evident title, "Antoni Gavaldà. Acte de reconeixement" ('Antoni Gavaldà. Act of recognition'). As part of her contribution, she examines teacher training curricula, their virtues and shortcomings. She praises Antoni Gavaldà's contribution and tenacity in this field as a staunch defender of the acquisition of in-depth knowledge. As Benejam says, "teachers with good subject knowledge know how fundamental it is and prepare students to continue learning throughout their lives" (p. 66). The following chapter is written by Francesc Xavier Hernàndez-Cardona and titled "La didàctica de la història i la geografia de Catalunya i la formació de mestres" ('The didactics of the history and geography of Catalonia and teacher training'), which presents an overview of the teaching of geography and history since teacher training schools opened in 1840. In completing this long journey, the author shows how —except for in the New School (l'Escola Nova) era— these two subjects have progressively lost their central role in teacher training courses, and as a result, today, student teachers graduate with serious deficiencies and less than optimal knowledge. Next, we have a chapter by Montserrat Martí, "La formació continuada, l'impuls per ser millors" ('Continuous training, the drive to be better'), where she explains her connection to Antoni Gavaldà and her vision as a teacher. She explains how Gavaldà shaped her in her

early years as a teacher, helping her to see the importance of continuous teacher training. She took heed of this advice right up until she retired. She emphasises what a teacher should be like and what they should convey; in order to succeed, continuous training is essential, as "a good teacher should also train their students in life skills" (p. 78). The final chapter of this second part is written by Montserrat Oller and titled "La pràctica reflexiva o com superar el dilema teoria-pràctica" ('Reflective practice and how to overcome the theory vs. practice dilemma'), in which she discusses the importance of being able to "marry together" theory and practice in the classroom. She bases her contribution on the ideas of authors such as Schön, Dewey and Perrenoud, and highlights the importance of student teachers' practices, saying how they should learn to be critical of their own work, so that in the future they become critical teachers, happy to step out of their comfort zone and demand better teaching standards.

The third section of the book is related to what is called "Ciudadà Gavaldà" ('Gavaldà, the citizen'), and analyses the cooperative and social justice aspects of the book's title.

The first chapter is provided by Josep Santesmases and titled "Antoni Gavaldà, la implicació social com a raison de vida" ('Antoni Gavaldà, social involvement as a *raison d'être*'). It offers an extensive explanation of Antoni Gavaldà's involvement with the Institut d'Estudis Vallencs (Institute for studies on Valls), the Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana (Catalan Language Study Centres Coordinating Committee) and the Ramon Muntaner Institute. He outlines the work that the honouree has carried out both on the boards of these bodies and in the historiography of the Valls and Alt Camp area, with emphasis on the study centres, the agricultural sector and the cooperative world. As Santesmases says, he was inspired by his childhood growing up in a family of farmers, where a hard day's work was always the *raison d'être* (p. 107). The following chapter is written by Jesús Mestre and titled "Antoni Gavaldà i els *Plecs d'Història Local*" ('Antoni Gavaldà and *Plecs d'Història Local*), in which, based on the history of the journal *Plecs d'Història Local* ('Folds of Local History'), he describes Gavaldà's work in coordinating, writing articles and organising congresses on local history related to the journal. He also describes how Gavaldà help

set up the Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana. The third text is titled "Unes paraules per a l'Antoni des de la Fundació Roca Galès" ('A few words for Antoni from the Roca Galès Foundation'), written by the Foundation's Board of Trustees. It discusses the importance of cooperativism and its values in education, as well as describing parts of Gavaldà's involvement in this field. "For Antoni, cooperativism is important for both teaching and learning; a key instrument for teaching the social sciences and teaching in general, because without cooperation, humanity would probably not exist" (p. 116).

The fourth chapter is titled "Compromisos compartits" ('Shared Commitments'), by Mercè Renom, who explains her connection to Antoni Gavaldà through local study centres. She also emphasises the importance of the creation of the Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana, and underlines the significance of Antoni Gavaldà's efforts to link local studies with teaching in primary and secondary schools.

The final text of part four, titled "Historiadors i pagesos" ('Historians and farmers') and written by Pep Riera, takes stock of agricultural life and its 'associationism', from what was the Unió de Rabassaires to the Unió de Pagesos. He takes into account the sad panorama that the world of farming currently faces and argues that historians should not be neutral or aseptic if they want to be able to teach and make use of the results obtained, as Antoni Gavaldà has always done.

As we explained at the beginning of this review, the book ends with a biography and a selection from his extensive bibliography.

The publication of the final lecture that Antoni Gavaldà gave at the presentation ceremony would make a nice epilogue to the book. It took the form of a life lesson and offered his expertise on the different fields described in this book.

Bibliography

Irigoyen, A. (2020). "Entrevista a Antoni Gavaldà". *Comunicació Educativa*, 33, 7–28. <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>.

Pons-Altés, J. M. (coord.) (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavaldà*. URV Publications.

Roca, P. (2021, 3a edició ampliada). *Los surcos del azar*. Astiberri Ediciones.

Francesc Delpueyo Aceña
Historiador (URV) i Gestor cultural (UOC)
delpueyofeina@gmail.com

Rebut: 24/01/2022 | Acceptat: 09/05/2022

Los surcos del azar, una ficció bèl·lica amb molta realitat

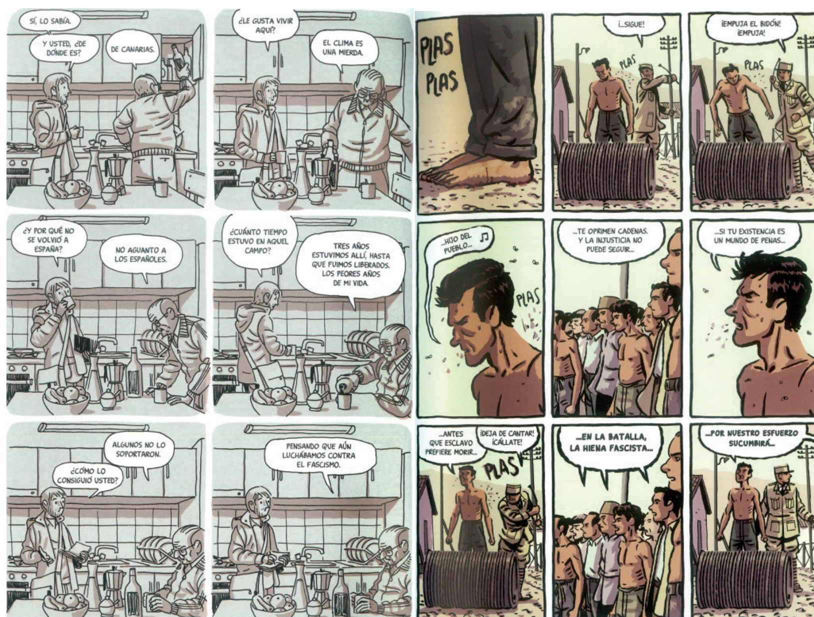
Crua, impactant, absorbent i immersiva. Amb aquestes poques paraules descriuria aquesta gran obra. *Los surcos del azar* és una història il·lustrada (o còmic, com la majoria dels amants d'aquest gènere literari acostumem a dir) que transmet moltes sensacions mentre la vas llegint, des de l'angoixa i la tristor fins a la il·lusió i la motivació. Paco Roca té una manera d'escriure i d'il·lustrar molt realista i propera, aconsegueix una immersió al lector que sols un mestre d'aquest gènere literari sap aconseguir; els diàlegs i les expressions facials dels personatges en són la prova, per posar alguns exemples. Sense pretendre-ho, quan comences a llegir i observar les vinyetes, et quedes atrapat en aquesta història fins que l'acabes.

Imatge 1. Port d'Alacant. Font: Astiberri

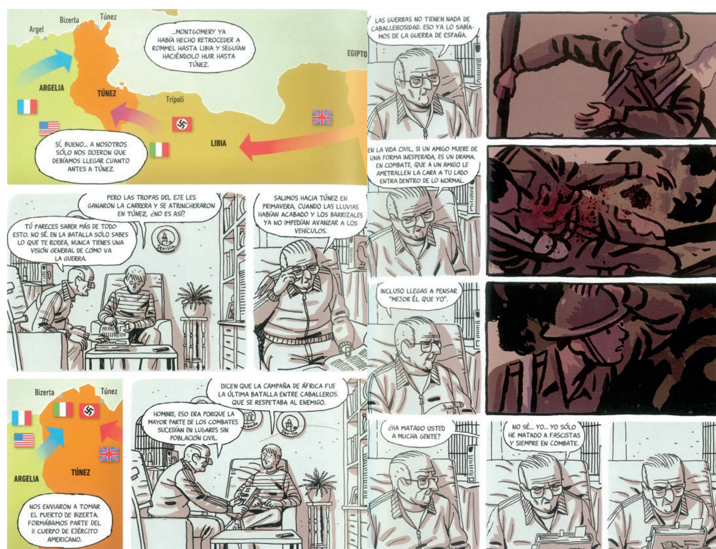


El que destaca més d'aquesta obra és la labor que fa per la memòria històrica i col·lectiva del país. La base sòlida i científica de documentació i informació en què està construïda la història fictícia de Miguel Campos és abismal. A més, la primera edició de l'obra es va publicar l'any 2013, dins d'un context polític en el qual s'havia deixat d'ajudar les associacions de memòria històrica. És interessant pensar què podia suposar que una novel·la amb un protagonista republicà i anarquista exiliat a França exposés tan clarament sobre el que suposava el feixisme, així com quin sentit va tenir la lluita. Moltes persones van patir i combatre a la Guerra Civil espanyola (1936-1939) i alguns, sense cap mena de descans, van continuar combatent a la Segona Guerra Mundial (1939-1945), on gran part del seu sacrifici i reconeixement van ser oblidats. Ara tocava recordar, i és el que fa aquesta obra.

Imatge 2. Entrevista i camp de treball/refugiats. Font: Astiberri



Imatge 3. Entrevista i significat de la guerra. Font: Astiberri



A través de la mirada del protagonista, Miguel Ruiz (que resulta ser Miguel Campos),[1] s'expliquen els passos de La Nueve (nom popular a la 9a companyia de la 2a Divisió Blindada de la França Lliure, també coneguda com a Divisió Leclerc), i s'hi destaca que va estar formada majoritàriament per republicans espanyols. Roca, a partir d'un acurat exercici de metaficció, participa en la història a través d'una entrevista fictícia a Miguel Campos, la qual conta totes les aventures que va passar durant aquells anys, sobretot a La Nueve, en un context que va ser molt real. És ben sabut, i si no l'autor ho fa saber, que els integrants de la 2a Divisió Blindada del general Leclerc, pràcticament tots exiliats dels seus països per culpa del feixisme (espanyol, italià o alemany), i en concret els de La Nueve, van passar per molts destins i moltes penúries abans de ser els primers d'entrar a París la nit del 24 d'agost de 1944; per exemple, els camps de treball o refugiats són molt presents durant la història. Perquè

1 Miguel Campos va ser un republicà i anarquista d'origen canari i combatent de La Nueve, que es va esfumar misteriosament. Algunes de les teories més probables apunten que va morir durant una incursió a les línies enemigues. Cachero, G. "La historia más enigmática de los soldados españoles que liberaron París". *El País*, 26/06/2019. <https://elpais.com/cultura/2019/06/15/actualidad/1560612636_840718.html>.

abans d'arribar a la capital francesa els protagonistes del relat passen per molts indrets com Alacant, Algèria, Líbia, Tunísia, Escòcia i França, entre d'altres, on destaquen ciutats com Orà i Écouché, per citar alguns exemples. Així doncs, es pot dir que el treball geogràfic és molt present i cuidat durant la lectura, tant des de l'aspecte narratiu com visual.

Imatge 4. Camp de batalla. Font: Astiberri



Des d'una perspectiva completament personal, puc afirmar que es tracta d'una novel·la històrica que fa justícia a la memòria històrica i col·lectiva. Una obra on qui de veritat importa són els combatents i herois que van donar la seva vida o part d'ella per combatre el feixisme, com Granell, Moreno, Dronne, Reiter, el mateix Miguel Campos i molts altres, sense passar per alt que surten personatges tan representatius com Leclerc o De Gaulle. No hem d'oblidar que moltes vegades les persones més insignificants davant de la història general i dels grans fets queden oblidades, i aquí Roca els dona veu i representació. A més, durant la lectura d'aquest còmic no es tracta d'esbrinar qui va estar realment a cada lloc i

en cada moment o si el que fan durant la història va ser exactament així o no, sinó que es tracta d'entendre i comprendre que tots els personatges representen el que molts combatents, llibertadors i soldats de la nostra història van fer. De manera molt simplificada, per a molts espanyols republicans aquella lluita contra el nazisme representava la continuació de la lluita contra Franco i un primer pas per a l'alliberació d'Espanya; el recel del bàndol republicà per haver perdut la guerra espanyola encara hi era (i és) present, i l'obra de Roca ho deixa ben clar.

A través dels protagonistes d'aquesta història, s'explica i es representa el que molts anònims van viure. I si queden dubtes de veracitat sobre alguns fets (com a molts dels historiadors que hem llegit aquesta obra segurament ens ha passat), al final d'aquesta edició hi ha un apartat titulat "Borrando el punto final", on, en una mena de conversa-debat entre el mateix Paco Roca, Robert S. Coale (historiador i hispanista nord-americà que fa dècades que estudia i investiga La Nueve) i Isana Sánchez Campos (neta de Miguel Campos), discuteixen alguns temes i aclareixen dubtes que poden sorgir al lector. D'aquesta manera, l'autor crea un espai on, després de molts anys, "esborra" el punt final de l'obra i afegeix i rectifica certes coses a la història original, però sense canviar-la.

Per tot això i més, *Los surcos del azar* és ideal per portar-la a les aules de secundària, concretament a quart d'ESO i batxillerat; parlem d'una obra de lectura que sosté tres anys de documentació i dibuix, amb l'ajuda i suport de molts especialistes sobre el tema. Una obra madura que tracta de manera realista i seriosa qüestions tan punyents com els que es poden viure en una guerra; una guerra tan crua com la que va ser la Segona Guerra Mundial. I Roca ho aconsegueix tant des de la narrativa, amb un vocabulari col·loquial i popular, algunes vegades vulgar però molt necessari (tal com parlarien uns combatents dels anys quaranta), com visualment, sense voler ser pretensiosa estèticament, sinó sobretot immersiva i amb una gran quantitat de detalls a cada vinyeta. Una obra que es pot treballar en diverses sessions (com ara en un crèdit de síntesi) i des de diverses metodologies educatives (treball per equips, treball per projectes, treball cooperatiu). L'anàlisi i la reflexió profunda és el que assegura aquesta història il·lustrada, la qual condueix per camins molt realistes i absorbents, on la didàctica juga un paper molt important.

Imatge 5. Discurs de De Gaulle a Tolosa de Llenguadoc (discurs de l'alliberació de París). Font: Astiberri



Per tant, em reafirmo quan dic que estem davant d'una ficció bèl·lica amb molta realitat. Una història d'unes persones que possiblement no van tenir un reconeixement a l'altura, almenys no des de l'inici i que no va arribar fins al cap de molt de temps. Paco Roca fa un treball exemplar i aporta una part molt important en aquest reconeixement molts anys diluït però tan merescut. Una obra valenta i atrevida, més si tornem a apreciar quan es va publicar per primera vegada, on la parcialitat de l'autor valencià és ben clara. D'alguna manera, *Los surcos del azar* també parla de llibertat d'expressió (si més no, Roca hi diu la seva), tantes vegades qüestionada al nostre país i sobretot per qui tots sabem. Per això també es tracta d'una obra descarada, sense pèls a la llengua, que provoca canvis emocionals que van succeint en tot moment i, en definitiva, necessària, amb una lectura intensa plena de matisos penetrants a la ment del lector que l'acompanyaran durant tot el trajecte. Tenim al davant una història i

uns personatges que et porten per molts camins, tan impactants i reals com va ser aquella guerra, com ho són totes i com ho és la vida mateixa. Però, com va dir Antonio Machado, “para qué llamar caminos a los surcos del azar”.

Referències bibliogràfiques

Abella, A. (2016, 18 de juliol). *La guerra civil en 10 cómics*. Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH). <https://memoriahistorica.org.es/la-guerra-civil-en-10-comics/> (font original: *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20160718/guerra-civil-diez-comic-5274920>).

Cómics Tomos y Grapas (2019). *Entrevista con Paco Roca.* Los surcos del azar *y su forma de narrar* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zjMhLauvFNE>.

López, A. *Memoria histórica*. Hablacultura. Recursos para estudiantes y profesores de español. <https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/politica-y-sociedad/memoria-historica/> (reportatge publicat a la revista *Punto y Coma*. <http://www.hablaconene.com/inicio/revista-punto-y-coma/>).

Serrano, M. (2018, 4 de novembre). *El cómic despierta conciencia sobre la memoria democrática en España*. Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH). <https://memoriahistorica.org.es/el-comic-despierta-conciencia-sobre-la-memoria-democratica-en-espana/> (font original: Publico.es. <https://www.publico.es/politica/memoria-publica/franquismo-comic-despierta-conciencia-memoria-democratica-espana.html>).

Valderrama, M. de (2015, 3 de juny). *El homenaje de Felipe VI a La Nueve llega tarde*. ARMH. <https://memoriahistorica.org.es/el-homenaje-de-felipe-vi-a-la-nueve-llega-tarde/> (font original: Infolibre.es. <https://www.infolibre.es/politica/homenaje-felipe-vi-nueve-llega-tarde_1_1114005.html>).

Roca, P. (2021, 3rd extended edition). *Los surcos del azar*. Astiberri Ediciones.

Francesc Delpueyo Aceña
Historian (URV) and Cultural manager (UOC)
delpueyofeina@gmail.com

Received: 24/01/2022 | Accepted: 09/05/2022

Los surcos del azar, a real-world war fiction

Raw, impactful, absorbing and immersive. These four words suffice to describe this phenomenal work of fiction. *Los surcos del azar* ('The Furrows of Chance') is an illustrated novel (or comic, as most aficionados of this literary genre would call it) that conveys a spectrum of sensations, from anguish and sadness, to excitement and inspiration. Paco Roca's writing and illustration style is realistic and intimate. He draws the reader in in a way that only a master of this genre knows how; the dialogues and facial expressions of the characters, to name just two of its traits, are simple proof. Once you begin reading and studying the drawings, you are inevitably drawn into the action from start to finish.

Image 1. Alcalant Port. Source: Astiberri



The most notable aspect of this novel is the light it sheds on the historical and collective memory of the country. This fictional story of Miguel Campos is built upon and outstandingly solid and scientific basis of documentation and information. What's more, the first edition was published in 2013 at a time when political support for historical memory associations had been withdrawn. It is interesting to think what it might mean that this novel with a republican and anarchist protagonist, exiled in France, exposes so clearly what fascism meant, as well as the meaning of the struggle. Many fought and suffered in the Spanish Civil War (1936-1939) and some continued straight into the Second World War (1939-1945), whereby much of their sacrifice and recognition was effaced. It was about time looked back at the history books, which is exactly what this novel achieves.

Image 2. Interview and labour/refugee camp. Source: Astiberri

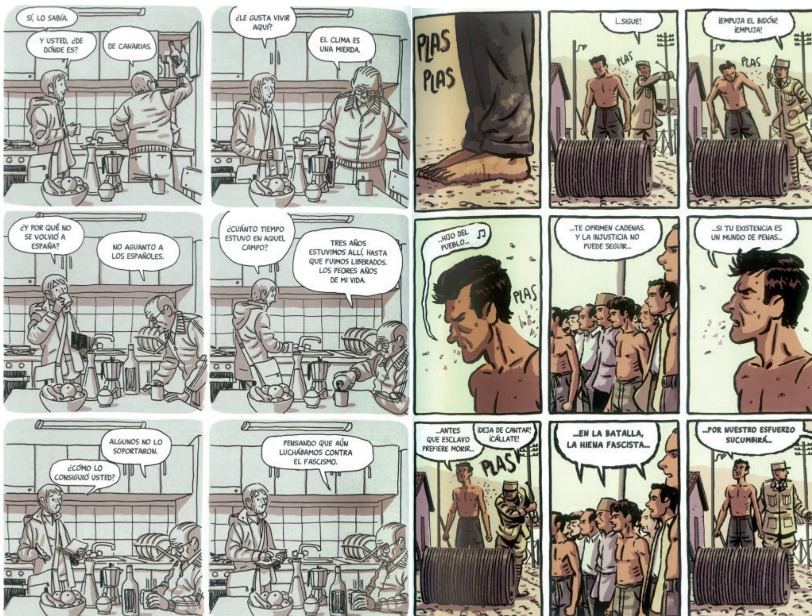
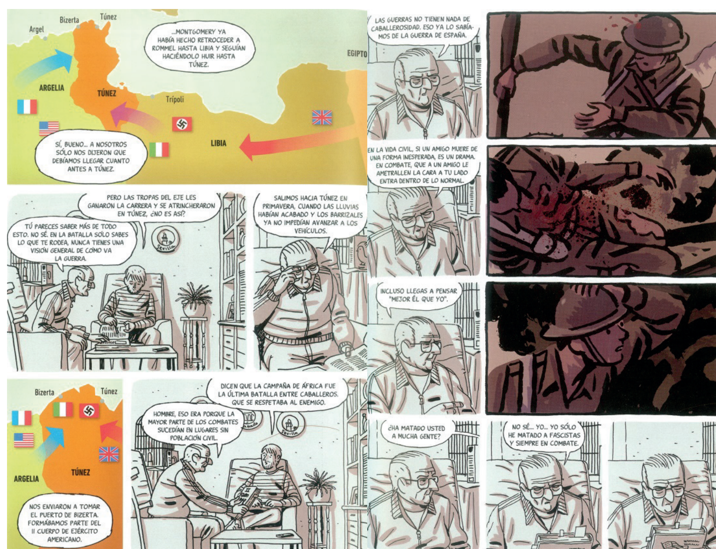


Image 3. Interview and the meaning of war. Source: Astiberri



Through the eyes of the protagonist, Miguel Ruiz (who turns out to be Miguel Campos)[1], we learn about the journey taken by 'La Nueve' (the popular name given to the 9th company of the 2nd Armoured Division of the Free French, also known as the Leclerc Division), and how it was principally formed of Spanish Republicans. Through an accurate exercise of metafiction, Roca makes a cameo appearance by way of a fictitious interview with Miguel Campos, who recounts his adventures during those years, especially as part of 'La Nueve', in a very realistic scenario. It is well known (and if not the author makes it clear) that members of General Leclerc's 2nd Armoured Division, practically all of whom were exiled from their countries under fascist rule (Spanish, Italian or German), experienced many fates and great hardship before being the first to enter Paris on the night of 24th August 1944, in particular those soldiers in 'La Nueve'. One example is the near constant reminder of the labour or refugee camps throughout the story. Before arriving in the

1 Miguel Campos was a republican and anarchist from the Canary Islands, and a La Nueve soldier, who mysteriously vanished. Some of the most probable theories suggest he died during a raid behind enemy lines. Cachero, G. "La historia más enigmática de los soldados españoles que liberaron París". *El País*, 26/06/2019. <https://elpais.com/cultura/2019/06/15/actualidad/1560612636_840718.html>.

French capital, the story's protagonists pass through many places such as Alicante, Algeria, Libya, Tunisia, Scotland and France, and we hear of cities such as Oran and Écouché. We know, therefore, that the story's geographical references are accurate from start to finish, both from a narrative and visual perspective.

Image 4. Battle field. Source: Astiberri



On a completely personal note, I can confirm that this historical novel does justice to historical and collective memory. It is a text in which the soldiers are the real heroes, who gave their lives (or at least part of themselves) to fight fascism, such as Granell, Moreno, Dronne, Reiter, Miguel Campos himself and many others, without overlooking iconic characters such as Leclerc and De Gaulle. The history books often forget the most insignificant people when it comes to recounting great events, and here, Roca gives them a voice and a platform. Additionally, the point of the comic is not to find out who was really in each place and at each time, or whether the situations they encounter actually took place exactly

as it is told. It is rather to understand that the characters as a whole represent the actions of many fighters, many liberators and many soldiers throughout history. In simple terms, for many Spanish Republicans that fought against Nazism, the Second World War represented a continuation of the fight against Franco and a first step towards liberating Spain; the Republicans' misgivings about having lost the Spanish war were (and are) still felt, and Roca's novel makes that very clear.

The protagonists of this novel represent the many stories of anonymous individuals besieged by the war. If there are any doubts as to the veracity of some of the facts (as many of us historians who have read this work probably harbour), this edition features a final section titled "Borrando el punto final" (Erasing the full stop), where Paco Roca himself sits down with Robert S. Coale (American historian and Hispanist who has spent decades studying and researching La Nueve) and Isana Sánchez Campos (Isana Sánchez Campos) to discuss and clarify some questions his readers may have. As such, the author creates a space in which after many years, the novel's 'full stop' is "erased", adding and emending certain things from the original story, but without changing it.

For all these reasons and more, *Los surcos del azar* is ideal for secondary school students, specifically in the fourth year of secondary and upper secondary school; we are talking about a book that is built upon three years of documentation and drawing, with the help and support of many specialists on the subject. It is a sophisticated text that deals realistically and seriously with matters as harrowing as those experienced during war, and one as raw as World War 2. Roca achieves this both from a narrative point of view, through his use of colloquial and popular vocabulary, sometimes vulgar but equally necessary (just as soldiers from the 1940s would have spoken), as well as from a visual point of view, without coming across as aesthetically pretentious, but drawing you into the huge amount of detail in each drawing. It is a novel that can be studied over several classes (to achieve a synthesis credit, for example) and using different educational methodologies (team work, projects, cooperation, etc.). This illustrated novel is underpinned by analysis and deep reflection and leads readers on a very realistic and captivating journey, where didactics plays a very important role.

Image 5. De Gaulle's speech in Toulouse (the Paris liberation speech). Source: Astiberri



Therefore, I stand firm in my view that this war fiction is incredibly real. It is a story about human beings who probably did not receive the recognition they deserved, at least not from the beginning, and certainly not for a long time after that. Paco Roca does an outstanding job and significantly contributes to highlighting this well-deserved recognition, which has been diluted for many years. A brave and daring work, especially if we look back to when it was first published and the Valencian author's clear partiality. In a way, *Los surcos del azar* also speaks of freedom of expression (Roca for one exercises that right), so often questioned in our country and above all, by those we all know. That is why it is also an audacious work. It does not mince its words, which sends readers on a very necessary emotional rollercoaster, through an intense reading full of penetrating nuances that will stick with them throughout the journey. We have before us a story and characters that take you down many paths, as shocking and real as the war itself, as all wars are, and as life itself is. But, in the words of Antonio Machado, "why call the furrows of chance, paths".

Bibliography

Abella, A. (2016, 18 July). *La guerra civil en 10 cómics*. Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH). <https://memoriahistorica.org.es/la-guerra-civil-en-10-comics/> (original source: *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20160718/guerra-civil-diez-comic-5274920>).

Cómics Tomos y Grapas (2019). *Entrevista con Paco Roca. Los surcos del azar y su forma de narrar* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zjMhLauvFNE>.

López, A. *Memoria histórica*. Hablacultura. Recursos para estudiantes y profesores de español. <https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/politica-y-sociedad/memoria-historica/> (report published in the journal *Punto y Coma*. <http://www.hablaconene.com/inicio/revista-punto-y-coma/>).

Serrano, M. (2018, 4 November). *El cómic despierta conciencia sobre la memoria democrática en España*. Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH). <https://memoriahistorica.org.es/el-comic-despierta-conciencia-sobre-la-memoria-democratica-en-espana/> (original source: Publico.es. <https://www.publico.es/politica/memoria-publica/franquismo-comic-despierta-conciencia-memoria-democratica-espana.html>).

Valderrama, M. de (2015, 3 June). *El homenaje de Felipe VI a La Nueve llega tarde*. ARMH. <https://memoriahistorica.org.es/el-homenaje-de-felipe-vi-a-la-nueve-llega-tarde/> (original source: Infolibre.es. <https://www.infolibre.es/politica/homenaje-felipe-vi-nueve-llega-tarde_1_1114005.html>)

Trallero, C. (2020). *El cálido abrazo de la música*. Kit-book Servicios Editoriales.

Adrien Faure-Carvallo
Universitat de Barcelona
Departament de Biblioteconomia, Documentació i Comunicació Audiovisual
adrienfaure@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-6065-5186

Mercè Navarro-Calafell
Universitat de Barcelona
Departament de Didàctiques Aplicades
mercenavarro.5@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4370-5479

Rebut: 09/05/2022 | Acceptat: 03/06/2022

La càlida abraçada de la música

Ser testimonis de quelcom que mereixi ser recordat és, com a mínim, una sort. I, en aquesta ocasió, podem considerar-nos afortunats que algú amb l'experiència i la formació de la Dra. Conxa Trallero ens faci partícips d'un tros de la seva vida: un regal en forma de llibre que no ens deixa indiferents.

En primer lloc, el seu accés lliure i gratuït col·loca aquest treball davant d'una societat de l'avui i del demà, hiperconnectada, veloç i que busca compartir les seves troballes, així com les preguntes que les han generades. L'obligat confinament de la covid-19 ha permès a aquesta autora finalitzar aquest extens i complet llibre, el tercer d'una apassionant saga d'obres dedicades al benestar personal i al creixement de cadascú mitjançant experiències musicals. Aquest ha estat el punt de partida i l'estació d'arribada durant anys, dedicats a la tasca docent universitària i a l'atenció terapèutica de joves i adults. Efectivament, la Dra. Trallero, Conxa per als seus companys, ha impartit classes durant més de 20 anys a la

Universitat de Barcelona, ciutat on es va formar al Conservatori Superior Municipal per obtenir el grau superior de Música. Aquesta formació musical de tall clàssic ha estat completada i modulada per la gran curiositat personal de l'autora en les músiques d'altres procedències (l'anomenada *world music*), així com en la música moderna de la mà de músics de l'antiga Orquestra Plateria, vinculats a la que va ser la sala i escola de música Zeleste d'aquesta ciutat.

En aquest context, no és estrany que la nostra autora s'interessés per la musicoteràpia, ciència que al nostre país encara està en una fase incipient, com si es tractés d'una "menor d'edat" —si ens permet—, però que poc a poc reclama la seva vàlua indiscutible. La seva formació com a musicoterapeuta a la URL a través de Patxi del Camp o R. Benenzon, entre d'altres, li va obrir la ment i les orelles a una altra manera d'escoltar i d'acostar-se a la música, amb respecte però sense la por amb què abans s'educava als conservatoris. Això es pot notar en les activitats proposades en aquest llibre i en la seva manera d'abordar la creació musical des de la proximitat, la intenció simple i el respecte per allò creat, sense complexos, sense prejudicis.

Aquesta actitud, present al llarg i ample d'aquest treball complet de 460 pàgines, aflora al costat del rigor i la precisió de determinades propostes. Tot i estar acostumada a la improvisació a l'aula, la seva forma de treballar és extremadament precisa i cuidada en els detalls petits, l'ús de multitud de recursos sonors, l'ús específic de l'espai de l'aula o la distribució del temps de classe. Les activitats (se'n descriuen detalladament més de cinc-centes al llarg de tot el llibre) que capítol a capítol va descrivint són el fruit de 30 anys d'experiència en aquest camp, a mig camí entre l'educació musical i la musicoteràpia. I és que la Conxa no explora la musicoteràpia únicament per a malalties complexes, sinó que ens presenta activitats d'autoconeixement, de realització personal i de creixement que pot utilitzar qualsevol persona, de tota edat i condició. Aquesta ha estat la filosofia que ha impulsat l'autora i així ho podem veure a les propostes del seu web Musicoteràpia autorrealizadora (*www.musicoterapia-autorrealizadora.net*), on podem seguir les seves investigacions dia a dia. La mou la influència benèfica de la música sobre les persones amb un sentit transformador, i alhora compartit, ja que la majoria de propostes són pensades per realitzar en grup.

Al primer capítol del llibre, la Conxa ens explica la seva trajectòria autobiogràfica, que permet entendre la situació de la musicoteràpia espanyola en les darreres dècades. Es tracta d'un repàs sincer, proper i útil per entendre les dificultats, les aportacions, els llums i les ombres d'un coneixement singular, difícil d'obtenir, marcat i, alhora, limitat per la personalitat dels seus impulsors i difusors. Un apropament a la musicoteràpia des d'una òptica científica, però alhora personal i humana. En aquest sentit, la seva persistència a nedar entre moltes aigües li ha permès —entre altres èxits— poder publicar els seus treballs en editorials de prestigi (com Desclée de Brouwer, Publicacions de l'Abadia de Montserrat o Edicions de la Universitat de Barcelona), i ha rebut el Premi Joan Profitós d'assaig pedagògic pel seu llibre *El despertar del ser harmònic. Musicoteràpia Autorealitzadora*, o impartir les classes d'Introducció a la Musicoteràpia a la Universitat de Barcelona, una assignatura de l'antiga diplomatura de Mestre d'Educació Especial, que malauradament va desaparèixer amb el disseny dels graus actuals.

La segona part del llibre està dedicada a descriure els tallers grupals impartits al llarg dels anys en diferents àmbits acadèmics (postgraus, màsters, cursos d'estiu). Coneixedora de les pràctiques de *mindfulness*, l'autora ens brinda uns continguts que fan referència a diferents temes musicals, corporals i emocionals, que van des de la consciència corporal fins a la creativitat musical, i passen per l'equilibri emocional, el despertar de la pròpia veu o el descobriment de la música interior. A més, a la tercera part, s'hi inclouen activitats destinades a públics específics (com ara pacients oncològics), prevenció de l'estrès, autorealització, millora en la comunicació, que poden trobar un camí de millora i alleugeriment del seu malestar gràcies a l'experiència musical. Tot això es completa amb els exemples pràctics de tallers de treball individuals, així com amb un apèndix on podem trobar poemes, partitures, cançons, visualitzacions, qüestionaris per a tallers específics i propostes d'audició per a totes les edats; aquesta darrera secció marca una gran diferència amb altres propostes del mateix àmbit, ja que es compon d'una deliciosa selecció de recursos que ens aproparà a la música des de perspectives i manifestacions de difícil accés. Més encara en el context actual, on les tecnologies ens obren les portes

a una infinitat de continguts i una mirada experta com la de l'autora ens serà d'inestimable ajuda per saber on focalitzar les nostres cerques.

Per als educadors i professors de música, estem davant d'un llibre ple de recursos originals i nous, difícils de trobar reunits en un mateix volum, provinents de pràctiques musicals molt diverses i amb una marcada orientació cap al benestar i la plenitud. La Conxa descriu la influència de la música de manera poètica, com un "consol" i una "càlida abraçada", que ens permet sentir-nos part d'una cosa més gran que els límits d'un mateix, que busca transcendir la limitada experiència individual gràcies a la música i la seva experiència vivencial compartida.

Gràcies a la tasca docent de l'autora, el llibre està escrit amb un llenguatge tècnic, però alhora proper, comprensible tant per a músics com per a mestres, musicoterapeutes, psicòlegs, amb un estil rigorós i alhora sincer, i plasma il·lusions, dubtes i fortaleses en aquesta tasca difícil de parlar de música i emocions mitjançant un paper. La Conxa combina a la perfecció l'acció amb la reflexió, i és aquí on rau un dels principals valors: la construcció gradual del coneixement a partir del treball inductiu i deductiu, conjugant teoria i pràctica per oferir una eina útil per a molts col·lectius dedicats a treballar amb altres persones.

Un treball com aquest és fruit d'una extensa formació multidisciplinària com la que exigeix la musicoteràpia, que abasta disciplines allunyades, però que es vinculen lentament. Gràcies a això, permet que aflorin les similituds i també les contradiccions dels diferents àmbits en què es mou la musicoteràpia. D'aquesta manera, cuinada a foc lent, sense pressa però amb la certesa inequívoca del camí correcte, l'obra ens condueix cap al descobriment i l'aprofundiment en la música com a experiència positiva. A més, les seves propostes d'activitats porten implícit el coneixement interdisciplinari, que també ha representat per a qui les professa i exerceix un procés de creixement personal irrenunciable i estimat. I aquest és el veritable regal.

Referències bibliogràfiques

Trallero, C. (2020). *El cálido abrazo de la música*. Kit-book Servicios Editoriales.

Trallero, C. (2020). *El cálido abrazo de la música.* Kit-book Servicios Editoriales.

Adrien Faure-Carvallo
University of Barcelona
Department of Library and Information Science and Audiovisual Communication
adrienfaure@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-6065-5186

Mercè Navarro-Calafell
University of Barcelona
Department of Applied Didactics
mercenavarro.5@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4370-5479
Received: 09/05/2022
Accepted: 03/06/2022

El cálido abrazo de la música (*The warm embrace of music*)

Witnessing something worth remembering marks a fortunate occasion, to say the least. And, on this occasion, we can consider ourselves fortunate that someone with the experience and knowledge of Dr Conxa Trallero has invited us to bear witness to a part of her life: a gift in the form of a book that will undoubtedly make a lasting impression.

First of all, its free and open access places this work at the hands of present-day and future society, a society that is hyperconnected, fast and eager to share its findings, as well as the questions that have inspired them. In 2020, the obligatory Covid-19 lockdown gave this author the chance to finish this extensive and profound book, the third in an exciting saga dedicated to personal well-being and growth gained through musical experience. It has been both the springboard and culmination of years working at universities teaching therapeutic care to young people and adults. Essentially, Dr Trallero, Conxa to her colleagues, has taught for more than 20 years at the University of Barcelona, in the same city

where she studied to get her degree in Music at the Barcelona Music Conservatory. This author's classical musical training was supplemented and shaped by her profound curiosity for music from abroad (so-called world music), as well as for modern music by musicians of the former Plateria Orchestra, linked to what was the Zeleste hall and school of music, also in Barcelona.

Given her educational background, it is not surprising that our author's interest in music therapy grew, a science about which our country is still learning, as if it were "underage" —if we may say so— but one which is gradually claiming its undisputed worth. Her training in music therapy at the URL with Patxi del Camp and R. Benenzon, among others, opened her eyes and ears to another way of listening to and understanding music, with respect but without the fear with which it used to be taught in conservatories. This is made evident through the activities proposed in this book and in her way of approaching musical creation from the perspective of proximity, simple intention and respect for creation, free from complexes or prejudices.

This attitude, present in each of the 460 pages, is manifested alongside the rigour and precision of Dr Trallero's proposals. Although she is no stranger to improvisation, her working methodology is extremely precise and mindful of the smallest details, including the use of a multitude of sound resources, the use of the classroom itself or the organisation of class time. The activities (more than five hundred are described in detail) proposed in each chapter are the fruit of 30 years of experience at the crossroads between music education and music therapy. Conxa not only explores music therapy for complex illnesses, but presents activities for self-exploration, personal fulfilment and growth that can be used by anyone, of any age, background or creed. This philosophy has always been the author's inspiration, evident in the proposals she makes on her website *Musicoteràpia autorrealizadora* (Self-realising music therapy, available at www.musicoterapia-autorrealizadora.net), where we can stay up to date on her research. She is inspired by music's beneficial influence, its sense of transformation, a shared transformation in this case, given most of the proposals are designed to be carried out in groups.

In chapter one, Conxa describes her personal journey, which helps the reader understand how Spanish music therapy has evolved over recent decades. It is a sincere, accessible and practical review that outlines the difficulties, contributions, lights and shadows of a unique field of knowledge that is difficult to grasp, marked and yet also limited by the personalities of its instigators and advocates. It is an introduction to music therapy from a scientific, personal and human perspective. In this sense, her determination and ability to discuss many different topics has allowed her —among other achievements— to publish her work with prestigious publishers (such as Desclée De Brouwer, Abadía de Montserrat Publications or the University of Barcelona's Edicions); to win the Joan Profitós Prize for pedagogical essays for her book *El despertar del ser armónico*. *Musicoteràpia Autorealitzadora*, ('The awakening of the harmonic being. Self-realising Music Therary') and to teach Introduction to Music Therapy at the University of Barcelona, a subject on the now discontinued Diploma in Special Education Teaching, which unfortunately disappeared with the re-design of higher education in Europe.

The second part of the book describes the group workshops given over the years in different academic scenarios (such as postgraduate degrees, masters degrees and summer courses). The author, a mindfulness connoisseur, presents content that touches on various musical, corporal and emotional themes, ranging from body awareness to musical creativity, as well as emotional balance, the awakening of one's own voice or the discovery of inner music. The third part of the book includes activities aimed at specific audiences (such as oncology patients) for the purposes of stress prevention, self-realisation and improved communication, who can find a way to improve and alleviate their discomfort through musical experiences. This wealth of material is also accompanied by practical examples of individual workshops, as well as an appendix featuring poems, scores, songs, visualisations, questionnaires for specific workshops and listening exercises for all ages. This final section sets this book apart from other texts on the same subject, as it contains a wonderful selection of resources that help us understand music from perspectives and manifestations that would otherwise be difficult to

access. Especially today, at a time when technology opens the door to an infinite amount of material, an expert view such as Dr Trallero's provides us with an invaluable insight into where to look.

For music teachers, this book is full of original and novel resources, difficult to find in a single volume and drawn from a wide range of musical practices with a clear orientation towards well-being and fulfilment. Conxa describes the influence of music poetically, as "solace", or as a "warm embrace", which allows us to feel part of something greater than ourselves, something that seeks to transcend our limited individual experience by sharing it with others.

The book is peppered with technical language, fruit of the author's extensive teaching experience. But it is also accessible and understandable for musicians and teachers, music therapists and psychologists, with a rigorous yet sincere style; it expresses excitement, poses questions and highlights the strengths of this difficult task of putting thoughts about music and emotions into words. Conxa flawlessly combines action and reflection, one of the book's greatest qualities. The gradual construction of knowledge from inductive and deductive work bridges the gap between theory and practice to offer a valuable tool for many who work directly with people.

Texts of this magnitude are the result of extensive multidisciplinary training, such as that required in the field of music therapy, which encompasses remote yet intricately connected disciplines. As a result, it shines a light on the similarities and contradictions of the different fields with which music therapy is intertwined. In this regard, this book, a slow burner, written calmly and with unequivocal certainty, leads us to a place of discovery and deepens our knowledge of music as a positive experience. Moreover, the activities Dr Trallero proposes implicitly require interdisciplinary knowledge, which also represent, for those who stand by and practice them, a process of personal growth that must not be taken for granted, and one which they hold very dear. That is the real gift.

Bibliography

Trallero, C. (2020). *El cálido abrazo de la música*. Kit-book Servicios Editoriales.

COMUNICACIÓ EDUCATIVA

Carretera de Valls, s/n. - Campus Sescelades. 43007 Tarragona.
Adreça de correu electrònic: comunicacio.educativa@urv.cat
Web: http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

La revista *Comunicació Educativa* està editada per les àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili, i vol reflectir els progressos que s'estan produint en aquests àmbits de coneixement dins i fora del nostre país.

La revista s'adreça, preferentment, a la comunitat educativa i pretén comptar amb la col·laboració de docents dels diversos nivells: des de mestres amb treballs i experiències d'innovació docent fins a professors universitaris i membres d'institucions relacionades amb l'educació en qualsevol de les seves formes.

Pensem que és important oferir una via de comunicació escrita per tal que la recerca en les didàctiques tingui una repercussió efectiva a la docència, tot entenent que la reflexió, la investigació i les propostes d'innovació han de ser transferides a les pràctiques d'aula.

Normes per a la presentació de treballs a la revista

1. Els articles hauran de ser originals i es lliuraran via correu electrònic en format Word. Les il·lustracions (fotografies i dibuixos) hauran d'estar en format digital (TIF o JPG, amb una resolució mínima de 300 dpi) i seran fetes pel mateix autor o disposarà de l'autorització de qui en tingui els drets de reproducció.

2. Al començament de l'article i després del títol hi figurarà el nom i cognoms dels autors, centre de treball, adreça professional i correu electrònic.

3. Els articles estaran redactats en llengua catalana i tindran una extensió màxima de 20.000 espais, inclosos les taules i annexos. L'autor també haurà d'aportar resums en català i en anglès, d'uns 500 espais, i una selecció de paraules clau en els dos idiomes.

4. Els treballs seran avaluats anònimament per dos lectors crítics, que informaran sobre la conveniència de publicar o no l'article, o recomana-

ran modificacions. En el cas que un dels dos informes fos negatiu i l'altre positiu, s'enviarà el text a un tercer avaluador.

5. Dins del text les referències s'indicaran donant, entre parèntesis, els cognoms dels autors i l'any de publicació, separats per una coma. Per exemple: «[…] en la resolució de problemes (Dufresne, Gerace i Leonard, 1997)».

Quan el nom de l'autor surti de forma explícita a dins del text, es posarà l'any del treball entre parèntesis. Per exemple: «[…] segons Lekme (1997)»

6. Les referències bibliogràfiques es relacionaran al final de l'article, per ordre alfabètic del primer cognom. Totes les referències s'han de correspondre amb les respectives citacions fetes a dins del text de l'article.

- En el cas de revistes en suport paper, s'indicarà:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva), número i volum, i pàgines de l'article.

Per exemple:

Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

- Si la revista és en format electrònic, accessible a través d'Internet, la citació es farà així:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva). Número i volum, i pàgines de l'article. <ruta del document electrònic>.

Per exemple:

Díaz-Palomar, X., Giménez, J., i García, P. (2006). L'ensenyament de les matemàtiques des de l'aprenentatge dialògic. *Comunicació Educativa*, 19, 27-30. <http://www.fcep.urv.es/comeduc/PDF/192730.pdf> o <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>

- En el cas de llibres, la citació es farà indicant:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s). Any d'edició (entre parèntesis). Títol del treball (en lletra cursiva). Editorial.

Per exemple:

Edwards, D., i Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.

- Si es tracta de capítols de llibres, se citarà així:

Cognom(s) i inicial del nom(s) de l'autor(s) del capítol. Any (entre parèntesis). Títol del capítol. Inicial del nom(s) i cognom(s) de l'editor o coordinador del llibre, seguit de (ed.) o (coord.). Títol del llibre (en cursiva) i pàgines entre les quals se situa el capítol (entre parèntesis). Editorial.

Per exemple:

Cohen, A. (2001). Music as source of emotion in film. Dins P. Juslin i J. Sloboda (ed.). *Music and Emotion. Theory and Research* (p. 249-272). University Press.

UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI



[publicacions]
urv